

Gangl, Cora (2022)

**Inklusion an Grundschulen - Chancen und Herausforderungen
aus der Perspektive von Lehrkräften**

Information:

Der Weltverbund für Erneuerung und Erziehung – Deutschsprachige Sektion e.V.
erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit und Richtigkeit der Publikation. Bei
Rückfragen wenden Sie sich bitte an die Autorin (E-Mail: coragangl@yahoo.de).

Inhaltsverzeichnis

ABBILDUNGSVERZEICHNIS	2
ABSTRACT	3
1. EINLEITUNG.....	4
2. TERMINOLOGIEN.....	5
2.1 HETEROGENITÄT	5
2.2 INKLUSION	6
2.3 SONDERPÄDAGOGISCHER FÖRDERSCHWERPUNKT LERNEN	7
3. FÖRDERSCHULE MIT SCHWERPUNKT LERNEN.....	7
3.1 GESCHICHTLICHE ENTWICKLUNG	7
3.2 FÖRDERSCHULEN HEUTE.....	10
3.2.1 Begrifflichkeiten und Statistiken	10
3.3 SONDERPÄDAGOGISCHER FÖRDERSCHWERPUNKT LERNEN	12
3.3.1 Diagnostik	12
3.3.2 Fördermaßnahmen	14
4. INKLUSION IN GRUNDSCHULEN.....	16
4.1 GESCHICHTLICHE ENTWICKLUNG	16
4.2 RECHTLICHE LAGE – UN-BEHINDERTENRECHTSKONVENTION.....	18
4.3 EXKURS: MONTESSORI - PÄDAGOGIK.....	20
4.4 CHANCEN UND HERAUSFORDERUNGEN	21
4.4.1 Classroom Management.....	21
4.4.2 Differenzierung.....	26
4.4.3 Leistungsbeurteilung	29
4.4.4 Beziehungsarbeit.....	32
4.4.5 Lehrer*innengesundheit.....	36
5. FORSCHUNGSSTAND INKLUSIVER- UND SONDERBESCHULUNG	44
5.1 AUSWIRKUNGEN DER BESCHULUNGSART AUF DIE SCHULISCHEN LEISTUNGEN	44
5.2 AUSWIRKUNGEN DER BESCHULUNGSART AUF DAS WOHLBEFINDEN UND DIE SOZIALE PARTIZIPATION	45
5.3 AUSWIRKUNGEN DER BESCHULUNGSART AUF DIE LEHRER*INNENBELASTUNG	46
6. METHODIK	47
6.1 FRAGESTELLUNGEN	47
6.2 VORÜBERLEGUNGEN	47

6.2.1 Empirische Forschungsansätze.....	47
6.2.2 Begründung der Wahl zur qualitativen Forschungsmethode.....	49
6.3 UNTERSUCHUNGSDESIGN	49
6.3.1 Das Leitfadeninterview.....	49
6.3.2 Stichprobe	52
6.3.3 Transkription	53
6.4 AUSWERTUNGSMETHODE.....	54
6.4.1 Qualitative Inhaltsanalyse.....	54
6.4.2 Strukturierende qualitative Inhaltsanalyse und Kategoriensystem.....	55
6.4.3 Kategoriensystem.....	56
6.5 GÜTEKRITERIEN QUALITATIVER FORSCHUNG NACH MAYRING	56
7. ERGEBNISSE	59
7.1 DESKRIPTION	59
7.2 INTERPRETATION	77
8. DISKUSSION	87
9. FAZIT UND AUSBLICK.....	92
LITERATURVERZEICHNIS	94
MATERIALBAND	101

Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1 Verteilung der 2020 sonderpädagogisch geförderten Schüler*innen nach Förderschwerpunkten</i>	<i>11</i>
<i>Abbildung 2 Begrifflichkeiten und Definitionen nach G.O. Kanter (1997) aus (Heimlich & Kiel, 2020, S. 74)</i>	<i>13</i>
<i>Abbildung 3 Belastungs- Beanspruchungsmodell (nach Rohmert & Rutenfranz 1975).....</i>	<i>36</i>
<i>Abbildung 4 Das “magische Dreieck” der Lehrergesundheit (nach Bauer, 2004)</i>	<i>37</i>
<i>Abbildung 5 Verhaltensstile der Selbstregulation</i>	<i>40</i>

Abstract

Die Inklusion in Schulen ist heutzutage mehr und mehr im Gespräch und gilt als zu erreichendes Ziel, um die allgemeine Teilhabe aller Menschen an der Gesellschaft zu erreichen. Immer mehr Grundschulen führen deshalb vereinzelt Inklusionsklassen ein oder bauen ihre Schulen zu Inklusionsschulen um. Diese Umstellung bringt viele Chancen, jedoch auch Herausforderungen für Schüler*innen und Lehrkräfte mit sich. Diese Forschungsarbeit beschäftigt sich aufgrund dessen mit der Forschungsfrage: *„Welche Chancen und Herausforderungen bietet Inklusion an Grundschulen aus der Perspektive von Lehrkräften?“*. Hierfür wurden Lehrkräfte von Inklusionsschulen bzw. -klassen und Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen befragt. Die durchgeführten Interviews wurden anschließend transkribiert und anhand einer qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet.

Die Ergebnisse zeigen, dass Inklusion viele Chancen für die Grundschüler*innen mitbringen kann, wenn die entsprechenden Ressourcen vorhanden sind. Die benötigten Ressourcen sind vor allem Gelder für multiprofessionelle Teams, was genügend Personal und Lehrer*innenstunden voraussetzt. Außerdem würden entsprechend große Räumlichkeiten und Materialien benötigt werden. Auch eine entsprechend angemessene Bezahlung der Lehrkräfte sei laut Angaben der Proband*innen nicht vorhanden. Die Ergebnisse zeigten außerdem, dass Inklusion in den ersten zwei Schuljahren für die Sozialkompetenzen der Schüler*innen als sehr positiv gewertet wird, solange die Lehrkräfte ihre Klassen kompetent leiten. Ab höheren Klassenstufen äußerten viele Befragte sich aufgrund der großen Unterschiede in der Leistungsspanne der Schüler*innen kritisch gegenüber Inklusion in Schulen.

Schlüsselwörter:

Inklusion, Heterogenität, Förderschule (Lernen), Grundschule, Schüler*innen, Lehrkräfte, Unterricht, Schule, Differenzierung, Ressourcen

1. Einleitung

„Heterogenität ist ohne Frage ein aktuelles Thema. Blickt man auf gesellschaftliche Entwicklungen der letzten Jahre, so scheint die These nicht völlig aus der Luft gegriffen, dass der Umgang mit Differenz und Heterogenität eine der zentralen schulischen Herausforderungen darstellt“¹.

Dieses Zitat verdeutlicht, dass es immer wichtiger wird, sich mit Heterogenität und Inklusion im Kontext Schule auseinanderzusetzen. Die UN-Behindertenrechtskonvention legte 2009 das Ziel zur allgemeinen Partizipation durch Inklusion und einer Teilhabe an der Gesellschaft fest. Dies führte zu einer Diskussion darüber, die Anzahl der Förderschulen nach und nach zu reduzieren und die der Inklusionsschulen zu vervielfachen. Inklusionsklassen bestehen aus Schüler*innen mit und ohne Förderbedarf, welche gemeinsam in einem Klassenverbund lernen.

Dies wird kann durch verschiedene Methoden realisiert werden. Der Fokus muss dadurch jedoch weg vom klassischen Frontalunterricht, hin zu offenem Unterricht und zur individuellen Förderung jedes einzelnen Kindes gerichtet werden.

Inklusion verspricht die Teilhabe aller Schüler*innen am Schul- und Gesellschaftsleben. Jedoch werden die entscheidenden Ressourcen benötigt, um dies möglich zu machen. Inklusion bringt viele Chancen, jedoch auch Herausforderungen für Schüler*innen und Lehrkräfte mit sich. Diese sollen in dieser Masterarbeit anhand einer qualitativen Studie herausgearbeitet werden. Hierfür wurden sowohl Lehrkräfte von Inklusionsklassen bzw. -schulen befragt als auch Sonderpädagog*innen einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Lernen, um einen Vergleich herzustellen.

Zu Beginn wird jedoch ein theoretischer Grundbaustein erstellt, in dem zunächst auf die Schulart „Förderschule mit Schwerpunkt Lernen“ eingegangen wird. Der geschichtliche Hintergrund von Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen und Inklusionsschulen ist beinahe fließend. Dementsprechend ist die erste Hälfte der geschichtlichen Einordnung im Kapitel über Förderschulen, die zweite Hälfte bei Inklusionsschulen zu finden. Auch ein Überblick über die bereits erwähnte UN-Behindertenrechtskonvention ist in dieses Kapitel integriert worden, um einen Überblick über die heutige rechtliche Lage zu geben. Anschließend werden die Chancen und Herausforderungen von inklusiven Settings theoretisch herausgearbeitet, um sie anschließend mit der durchgeführten Untersuchung vergleichen zu können. Da zwei der befragten Lehrkräfte an einer

¹ (Bohl, Budde, & Rieger-Ladich, 2017, S. 7)

Montessorischule unterrichten, wird auch hierzu ein Exkurs im theoretischen Teil über Inklusion angeboten, um das Konzept der Schule besser einschätzen zu können. Der empirische Teil der Arbeit beschäftigt sich zunächst mit den verwendeten Methoden und der anschließenden Untersuchung, um die Forschungsfrage: „*Welche Chancen und Herausforderungen bietet Inklusion an Grundschulen aus der Perspektive von Lehrkräften?*“ zu erörtern.

2. Terminologien

2.1 Heterogenität

Heterogenität setzt sich aus den altgriechischen Wörtern „héteros“ (verschieden/anders) und „génos“ (Klasse/Art) zusammen. Es ist schwierig, hierfür eine allgemeine Definition zu bestimmen, jedoch definiert der Duden (2011) *Heterogenität* als „Verschiedenartigkeit, Ungleichartigkeit, Uneinheitlichkeit im Aufbau, in der Zusammensetzung“². Diese sogenannten *Ungleichheiten* oder auch *Differenzen*, werden dann wahrgenommen, wenn mindestens zwei Eigenschaften voneinander abweichen und somit miteinander verglichen werden können. Heterogenität verweist meist nicht auf einzelne Personen, sondern auf Gruppen.³

Bezieht man dies auf den schulischen Kontext, lassen sich die Schüler*innen einer Schule bzw. einer Klasse nach gemeinsamen sowie unterschiedlichen Merkmalen beschreiben. Alter, Geschlecht, Intelligenz, Interessen etc. spielen hier beispielsweise eine entscheidende Rolle. Diese Faktoren sind in der Regel ausschlaggebend, um die Kinder einer Schulart und einer Klassenstufe zuzuordnen. Die verschiedenen Schularten versuchen, aus der Heterogenität der Grundschüler*innen möglichst homogene Gruppen in Bezug auf Leistung zu bilden. Dies wird als selektives Schulsystem bezeichnet. Es soll der optimalen Förderung dienen, da weniger individuell gearbeitet werden muss und deutlich mehr Schüler*innen gleichzeitig frontal unterrichtet werden können.⁴

Die Kritik am homogenen Schulsystem setzt daran an, dass anhand des herrschenden Leistungsprinzips und der unterschiedlichen Bildungsabschlüsse, die allgemeine Teilhabe an der Gesellschaft erschwert wird. Zudem würden Hierarchie und Konkurrenzdenken der Schüler*innen gefördert werden. Seit Jahren geht der Trend in

² (Dudenredaktion, 2022)

³ (Trautmann & Wischer, 2011)

⁴ (Trautmann & Wischer, 2011)

Schulen weg von Homogenität hin zur Heterogenität. Diese wird in vielen Bildungseinrichtungen zunehmend positiv bewertet und gilt immer häufiger als zu erreichendes Ziel.⁵

2.2 Inklusion

Versucht man Inklusion zu definieren, wird häufig der Unterschied zwischen Inklusion, Integration und Exklusion zur Verdeutlichung herangezogen. Von Exklusion (*lat. „exklusio“, Ausschließung*)⁶ wird in diesem Kontext gesprochen, wenn sozialer Ausschluss gemeint ist. In einer Gesellschaft sind jene exkludiert, die aufgrund bestimmter Voraussetzungen nicht in die Normvorstellungen einer Gesellschaft passen. Diese Menschen müssen somit soziale Ungleichheit, Ausgrenzung und Einschränkungen erfahren.⁷

Integration wird oft als Synonym von Inklusion verwendet. Jedoch ist Integration vielmehr als der Zwischenzustand von Exklusion und Inklusion zu betrachten. Integration zielt darauf ab, exkludierte Menschen in das bestehende System zu integrieren. Demnach bleibt das Zwei-Gruppen-System mit seinen Kategorien bestehen und die Erwartungshaltung entsteht, dass die integrierten Personen sich dem System, in das sie integriert worden sind, anpassen müssen.⁸ Inklusion (*lat. „inclusio“, Einschließung*)⁹ hingegen möchte ein einziges heterogenes Gesellschaftssystem bilden, in dem jedem Individuum dieselben Möglichkeiten und Voraussetzungen der sozialen Teilhabe in allen Bereichen geboten wird. Inklusion baut auf den Faktoren *Vielfalt, Teilhabe aller, offene, vorurteilsfreie Haltung* auf. Wertschätzung und Anerkennung für die Vielfalt und Differenz sollte hier als selbstverständlich gelten. Im Kontext *Schule* heißt das konkret, dass Schüler*innen sich nicht an ein vorgegebenes System der Institution *Schule* einfügen müssen, sondern, dass dieses flexibel genug gestaltet wird, um jedes einzelne Kind in seinen Fähigkeiten zu unterstützen und zu fördern, um allen die Teilhabe am Unterricht und gemeinsame, positive Erfahrungen zu ermöglichen.¹⁰

⁵ (Budde, 2022)

⁶ (Ziemen, 2013, S. 50)

⁷ (Ziemen, 2013).

⁸ (Ziemen, 2013)

⁹ (Ziemen, 2013, S. 47)

¹⁰ (Ziemen, 2013)

2.3 Sonderpädagogischer Förderschwerpunkt Lernen

Der in den 1960er Jahren entstandene Begriff „Lernbehinderung“ löste die zuvor verwendete Bezeichnung „schwachsinniger Kinder“ ab. Er wurde im Laufe der 90er-Jahre durch die Bezeichnung „Förderschwerpunkt Lernen“ oder auch „sonderpädagogischer Förderbedarf im Bereich Lernen“ in den KMK (1994, 1999) ersetzt. Zuletzt wurde die Bezeichnung „Bedarf an sonderpädagogischen Bildungsangeboten sowie Beratung und Unterstützung im sonderpädagogischen Schwerpunkt LERNEN“ in der KMK (2019) verwendet, jedoch wird in dieser Masterarbeit meist die Rede von Förderschwerpunkt Lernen (FSL) oder sonderpädagogischer Förderbereich Lernen (SFL) sein.¹¹

3. Förderschule mit Schwerpunkt Lernen

3.1 Geschichtliche Entwicklung

Die historische Entwicklung der Pädagogik bei Lernschwierigkeiten kann bereits auf die Anfänge der Methodenentwicklung, insbesondere des Lese- und Schreibunterrichts, zurückgeführt werden. Die wohl ersten Dokumente zur Förderung von Lesen und Schreiben veröffentlichte der Buchdrucker und Schriftsteller Peter Jordan 1533 in seinem Werk „Leyenschul. Wie man künstlich und behend schreyben und lesen soll lernen“. In diesem Buch wurde bereits ein Vorläufer der Anlauttabelle, welche heute aufgrund der Methode *Lesen durch Schreiben* bekannt ist, vorgestellt.¹² Lesen durch Schreiben ist eine Methode, welche 1988 von Dr. Jürgen Reichen entwickelt wurde und auf der Idee basiert, dass Kinder anhand einer Anlauttabelle schreiben lernen und bei der das Lesen als eine Art Begleiterscheinung des Schreibens auftritt.¹³

Einen erheblichen Einfluss auf die damalige Bildung hatte ebenso der tschechische Theologe Johann Amos Comenius (1592-1670). Er gilt als einer der Begründer des modernen Unterrichts und übte damals besonders starke Kritik auf das damals währende Hauslehrerprinzip aus. Er machte sich stattdessen für eine öffentliche Bildung für alle stark, was auch die Mädchen und weniger wohlhabende Kinder miteinbezog. Seine Vorstellung von Unterricht ähnelt derjenigen, welche heute unter *Frontalunterricht*

¹¹ (Geiling & Simon, 2020)

¹² (Heimlich, Lernschwierigkeiten: Sonderpädagogische Förderung im Förderschwerpunkt Lernen, 2009, S. 92 f.)

¹³ (Funke, 2014)

bekannt ist. Außerdem fordert er Unterricht, welcher die Schüler*innen zum eigenständigen Lernen anregt und macht Vorschläge für zusätzliche Hilfs- und Differenzierungsangebote für Kinder mit Lernschwierigkeiten.¹⁴

Der Schweizer Pädagoge Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) setzte sich gezielt für die Bildungsmöglichkeiten für Kinder aus armen Verhältnissen ein. Damit beeinflusste er sowohl die sich später entwickelnde Hilfsschulenpädagogik, als auch eine Methodik der Sonderpädagogik, welche bis heute von großer Bedeutung ist: das Prinzip der Anschaulichkeit. Den Schüler*innen soll hierbei ermöglicht werden, an ihre eigenen Erfahrungen anzuknüpfen und durch tätige Lehr- und Lerngegenstände darauf aufzubauen. Zudem beinhalten seine Vorstellungen, dass Kinder aus armen Verhältnissen alles Nötige an die Seite gestellt bekommen sollten, um ihnen die Möglichkeit einer gesicherten Zukunft zu bieten. In der Umsetzung der „Armenerziehung“ scheiterte Pestalozzi zwar des Öfteren, jedoch ist Pestalozzi mit seinen Werken bis heute ein einflussreicher Bestandteil für die Heil- und Sonderpädagogik.¹⁵

Anfang des 19. Jahrhunderts wurde die deutsche Bildungspolitik durch das Deutsche Reich und die damit verbundene Zersplitterung in viele Kleinstaaten geprägt. Kinder von Arbeiterfamilien mussten trotz des preußischen Kinderschutzgesetzes von 1839, welches Kinderarbeit verbot, arbeiten, um der Armut entgegenzusteuern. Es wurden Industrie- und Fabriksschulen eingerichtet, welche ihre Unterrichtszeiten nach den Arbeitszeiten der Kinder ausrichteten. Hier lernten die Kinder grundlegende Fähigkeiten für die Arbeitswelt wie Genauigkeit, Pünktlichkeit etc.¹⁶

Eingeführt wurde die Schulpflicht in Preußen bereits 1717, jedoch konnte eine Vielzahl an Kindern dieser Pflicht aufgrund ihrer Arbeit nicht nachkommen. Äußerem gab es in ländlicheren Gebieten oftmals kein Angebot an Schulen. Zudem wurden die Lehrkräfte durch ein von den Eltern zu entrichtendes Schulgeld bezahlt, welches sich die meisten Arbeiterfamilien nicht leisten konnten. Mit der Zeit entwickeln sich durch kirchlichen Einfluss die sogenannten *Elementarschulen* mit dem Grundgedanken, Kindern das Lesen und Schreiben beizubringen. Diese Kompetenzen waren die Grundvoraussetzungen, um die Bibel lesen und dem täglichen Religionsunterricht folgen zu können. In Preußen wurde dadurch in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts die

¹⁴ (Heimlich, Lernschwierigkeiten: Sonderpädagogische Förderung im Förderschwerpunkt Lernen, 2009, S. 94 f.)

¹⁵ (Heimlich, Lernschwierigkeiten: Sonderpädagogische Förderung im Förderschwerpunkt Lernen, 2009, S. 95 f.)

¹⁶ (Heimlich, 2009)

Schulpflicht so weit durchgesetzt, dass ca. 80% der Schüler*innen eines Jahrgangs tatsächlich fünf bis sechs Jahre lang die Schule besuchen konnte. Da sich anschließend auch Länder der Finanzierung für Gehälter der Lehrkräfte und Schulverwaltung annahmen und Kommunen Räume und Ausstattungen bereitstellten, entwickelten sich mit der Zeit sehr große Klassen. Die sogenannten *Volksschulen* waren staatliche Schulen mit bis zu 90 Schüler*innen pro Lehrkraft, weshalb der Unterricht nur mittels Frontalunterrichtes durchführbar war.¹⁷

Das daraus folgende Problem, dass viele Schüler*innen dem Unterricht nicht folgen konnten, wurde zunächst durch ein Angebot deutlich kleinerer Nachhilfeklassen für Schüler*innen mit Schulleistungsproblemen gelöst. 1803 wurde im heutigen Sachsen-Anhalt eine solche Nachhilfeklasse eingerichtet. Hier lehrte der Volksschullehrer Traugott Weise leistungsschwächere Kinder anhand von Methoden, die wesentlich handlungsorientierter und anschaulicher waren als in der Elementarschule bzw. Volksschule. Das Ziel war, den Kindern durch die intensive Nachhilfe den Wiedereinstieg in die Volksschulen zu ermöglichen.¹⁸

Da dieses Ziel jedoch häufig nicht erreicht wurde, forderte der Taubstummenlehrer Heinrich Ernst Stötzner (1832-1910) im Jahre 1864 eine eigenständige *Schule für Schwachbefähigte*. Ihm ging es besonders um die Förderung von taubstummen Kindern und von Kindern mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, welche damals als „blödsinnig“ bezeichnet wurden. Sein Konzept wurde jedoch erst ca. 20 Jahre später in den Städten Elberfeld (1879), Braunschweig (1881) und Leipzig (1881) durch die Entstehung der sogenannten *Hilfsklassen* umgesetzt. Diese gehörten jedoch zunächst noch zu den Volkshochschulen. In Braunschweig entstand 1901 anschließend die erste offizielle *Hilfsschule* in einem eigenständigen Schulgebäude. In der Hilfsschule wurde mit Heinrich Kiehlhorns (1847-1934) Unterrichtskonzept gearbeitet, welches auf handlungsorientiertem Unterricht beruhte und bereits grundlegende Elemente der späteren Reformpädagogik des 20. Jahrhunderts beinhaltet. Die Organisation und Didaktik der Hilfsschule wurde von Arno Fuchs (1869-1945) übernommen, welcher sich ebenso stark für die Prinzipien der Anschauung, Sinnesübungen sowie ein reduziertes Lerntempo einsetzte. Er engagierte sich für kleinere Klassen und eine Reduktion des Lernstoffs, um einen größeren Schwerpunkt auf Differenzierung und Individualisierung möglich machen zu können.¹⁹

¹⁷ (Heimlich, 2009)

¹⁸ (Heimlich, 2009)

¹⁹ (Heimlich, 2009)

Während der Weimarer Republik entwickelte sich das deutsche Bildungssystem enorm. Es bildeten sich zahlreiche Erziehungs- und Bildungseinrichtungen gebildet, welche eine große Vielfalt an Ausrichtungen und Zielen mit sich brachten. Diese Zeit war ebenfalls prägend für die pädagogische Reformbewegung, wird jedoch ab 1933 durch den Nationalsozialismus abrupt beendet. Das damalige Ziel der Gleichheit und der Brauchbarkeit jedes Menschen führte dazu, dass Menschen mit Behinderungen ebenso verfolgt und ermordet wurden, wie Juden.²⁰ Dies traf nicht einzig auf Menschen mit körperlichen Behinderungen zu, sondern ebenfalls auf jene, welche damals als „schwachsinnig“ eingestuft wurden. Durch Zwangssterilisationen und Euthanasieprogramme wollten Nationalsozialisten dafür sorgen, dass sich für sie „lebensunwertes Leben“ nicht fortpflanzen konnte. Die Hilfsschulen dienten zu dieser Zeit als Aussonderungsanstalt. Jüdische Kinder, „schwachsinnige“ Kinder und Kinder mit Behinderungen kamen ab 1938 unter Geheimhaltung in ein Vernichtungsprogramm, welches als *Sammelklasse* bezeichnet wurde.²¹

In der Nachkriegszeit wiederum wurden die zerstörten Schulgebäude und Strukturen wieder aufgebaut und der Versuch gestartet, zum Zustand der Vorkriegszeit zurückzukehren. Aus den Hilfsschulen entwickelten sich in den 70er Jahren die *Schulen für Lernbehinderte*, welche als eigene Form der Sonderschulen neben neun weiteren zählte. Das Ziel der Sonderschulen war es, Schulabschlüsse anzubieten, welche den Schüler*innen einen gesellschaftlichen Einstieg und berufliche Möglichkeiten anbieten und anhand von angepassten individuellen Lernplänen umgesetzt werden sollten. Die Klassengröße wurde damals auf 16 Schüler*innen reduziert. 1977 wurden eigenständige Bildungspläne für alle Bundesländer festgelegt. Die Sonderschulen entwickelten sich in den darauffolgenden Jahren weiter zu einem sonderpädagogischen Fördersystem, welches aus einer Bandbreite von Organisationsformen, Förderzentren und Förderklassen an allgemeinen Schulen bis hin zu Förderschulen besteht.²²

3.2 Förderschulen heute

3.2.1 Begrifflichkeiten und Statistiken

„Sonderschule“, „Förderschule“ „SBBZ“. All diese Begriffe sind in unterschiedlichen Quellen zu finden und müssen zunächst eingeordnet werden. Die Abkürzung SBBZ steht für „Sonderpädagogisches Bildungs- und Beratungszentrum“. Dieser Begriff wird seit

²⁰ (Tilscher, 2013)

²¹ (Heimlich, 2009)

²² (Tilscher, 2013)

2015 anstelle des Begriffs „Sonderschule“ verwendet, ist in der Literatur jedoch kaum vertreten.²³ In dieser Arbeit wird deshalb meist die Rede von Förderschulen sein, da dieser Begriff in der Literatur am häufigsten verwendet wird.

Förderschulen gibt es mit sieben verschiedenen Förderschwerpunkten: Lernen, geistige Entwicklung, Hören, körperliche und motorische Entwicklung, Sehen, Sprache, emotionale und soziale Entwicklung.²⁴

Laut den KMK (2022) gab es 2020 582.400 Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Von diesen Schüler*innen hatten 39,2 %, nämlich 228.100, den Förderschwerpunkt Lernen (siehe Abbildung 1).

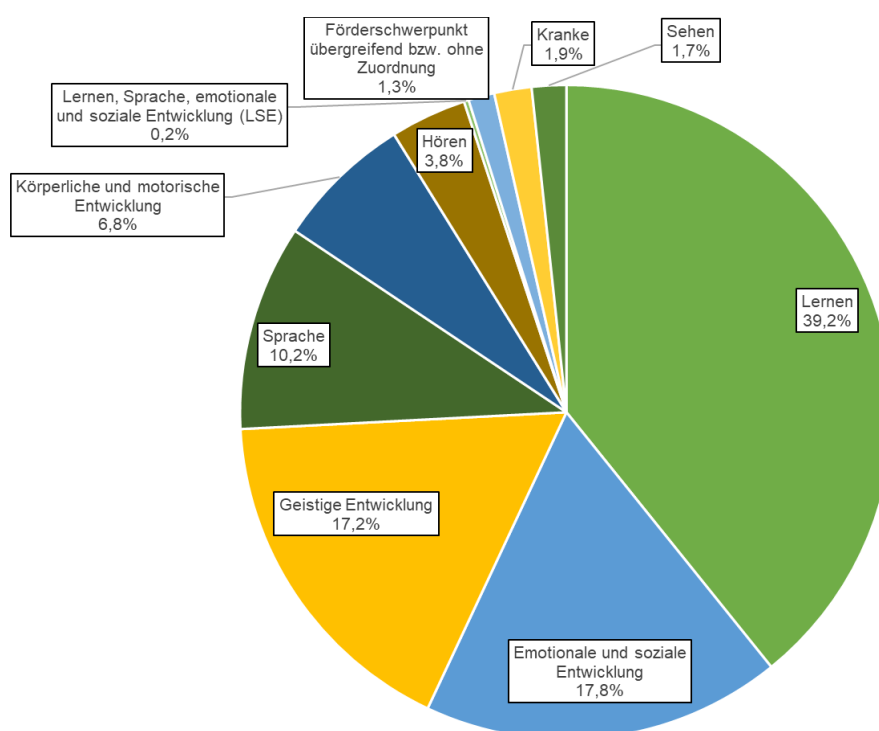


Abbildung 1 Verteilung der 2020 sonderpädagogisch geförderten Schüler*innen nach Förderschwerpunkten²⁵

2020 werden ca. 328.000 Schüler*innen allgemein an Förderschulen unterrichtet. Die Zahl ist im Vergleich zum Jahr davor um 2.600 Schüler*innen angestiegen. Vergleicht man die Anzahl der Schüler*innen auf allgemeinen Schulen mit denen auf Förderschulen, wird deutlich, dass zwar immer noch 55,52% aller Schüler*innen mit SPF Förderschulen besuchen, jedoch ist die Anzahl der Schüler*innen mit SPF an

²³ (Rheinausschule. SBBZ mit Förderschwerpunkt Lernen)

²⁴ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg)

²⁵ ((KMK), Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2011 bis 2020: Bearbeitet im Sekretariat der Kultusministerkonferenz, 2022)

allgemeinen Schulen in den letzten neun Jahren von 25% auf 44,5% angestiegen. Dies kann mit der UN-Behindertenrechtskonvention 2009 in Zusammenhang stehen. Von diesen 44,5% der Schüler*innen mit SPF auf allgemeinen Schulen besuchten ca. 37,6% die Grundschule, 26,5% die integrierte Gesamtschule, ungefähr 12,8% Schularten mit mehreren Bildungsgängen und etwa 9,6% die Hauptschule.²⁶

Zählt man die Schüler*innen mit SPF an Förderschulen und allgemeinen Schulen zusammen, benötigen insgesamt 7,7% aller Schüler*innen in Deutschland sonderpädagogische Förderung. Davon haben allein 3,08% den Förderschwerpunkt Lernen.²⁷

Die Meinungen darüber, ob Förderschulen ganz durch Inklusionsschulen ersetzt werden sollten, gehen auseinander, wie eine Studie der Konrad-Adenauer-Stiftung zeigt. Viele Eltern setzen sich dafür ein, beide Schularten zu erhalten. Je nach Schweregrad und individueller Behinderung der Kinder, sei eine Förderschule manchmal sinnvoller und die Eltern würden gerne selbst über die Beschulungsart ihrer Kinder entscheiden dürfen.²⁸

3.3 Sonderpädagogischer Förderschwerpunkt Lernen

3.3.1 Diagnostik

Unter dem Begriff Sonderpädagogischer Förderbedarf mit Schwerpunkt Lernen existiert allgemein viel Halbwissen. Viele kennen das Problem der Konzentrations- oder Lernschwierigkeiten. Jedoch werden diese meist mit Lernmethoden oder -techniken überwunden. Stellt Lernen allerdings ein längerfristiges, fächerübergreifendes Problem für Kinder dar, sollten Lehrkräfte überprüfen lassen, ob es sich um eine Lernstörung oder den Förderschwerpunkt Lernen (ehemals „Lernbehinderung“) handelt. Was die Unterschiede dieser Begrifflichkeiten sind, und mit welcher Diagnose Kinder auf die Förderschule mit Schwerpunkt Lernen gehen dürfen, wird im Folgenden erläutert.

²⁶ ((KMK), Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2011 bis 2020: Bearbeitet im Sekretariat der Kultusministerkonferenz, 2022)

²⁷ ((KMK), Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2011 bis 2020: Bearbeitet im Sekretariat der Kultusministerkonferenz, 2022)

²⁸ (Hericks, 2021)

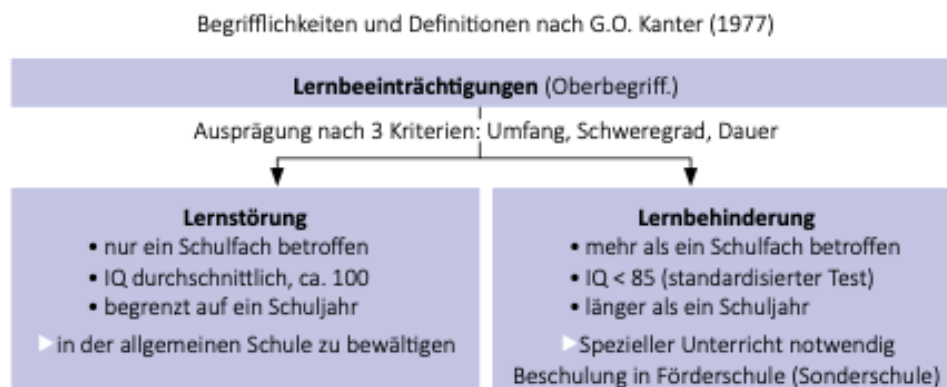


Abbildung 2 Begrifflichkeiten und Definitionen nach G.O. Kanter (1997) aus (Heimlich & Kiel, 2020, S. 74)

Wie das Schaubild gut darstellt, werden *Lernbeeinträchtigungen* nach den drei Kriterien: *Umfang, Schweregrad und Dauer der Beeinträchtigung* beurteilt. Der Begriff *Lernbeeinträchtigungen* wird dabei als Oberbegriff für die Unterkategorien *Lernstörung* und den *Förderschwerpunkt Lernen (ehemals Lernbehinderung)* verwendet.²⁹

Die *Lernstörung* stellt die weniger stark ausgeprägte Unterkategorie dar. Bei *Lernstörungen* haben Schüler*innen Probleme in nur einem Schulfach, innerhalb eines Schuljahres und haben einen durchschnittlichen IQ von ungefähr 100. Allgemeine Schulen haben die Möglichkeiten, *Lernstörungen* aufzufangen, weshalb Betroffene nicht auf eine Sonderschule wechseln müssen.³⁰

Bei festgestelltem *Förderschwerpunkt Lernen* haben Schüler*innen Schwierigkeiten in mehr als einem Fach, über einen Zeitraum von mehr als einem Jahr. Zudem ist der IQ unter 85, was bei einem standardisierten IQ-Test festgestellt werden muss. Eine diagnostizierte *Lernbehinderung* begründet bzw. ermöglicht den Schüler*innen die Beschulung auf einer Förderschule mit dem *Förderschwerpunkt Lernen*.³¹ Seit 2015 sind Kinder mit Förderbedarf jedoch nicht mehr verpflichtet, eine Förderschule zu besuchen, sie können auch die Beschulung an einer allgemeinen Schule in Anspruch nehmen.³²

Die erläuterten Kategorien sind jedoch in einigen Hinsichten kritisch zu betrachten. Einerseits werden soziale und benachteiligende Lebenssituationen nicht in die Kategorisierungen einbezogen. Durch die Merkmalsausprägung der *Dauer* kann es zu verspäteten Fördermaßnahmen und Interventionen kommen, welche die Schüler*innen früher möglicherweise aufgefangen hätten. Positiv zu bewerten ist jedoch, dass Schüler*innen mit Lernproblemen in einem Fach oder innerhalb eines Schuljahres nicht

²⁹ (Heimlich & Kiel, 2020)

³⁰ (Heimlich & Kiel, 2020) & (Schröder, 2005)

³¹ (Heimlich & Kiel, 2020)

³² (Landtag(BW), 2015)

automatisch eine Lernbehinderung zugeschrieben wird, sondern dass diese zunächst professionell diagnostiziert werden muss.³³

3.3.2 Fördermaßnahmen

Prinzipiell läuft jede individuelle Lernförderung nach einem bestimmten Schema ab. Zu Beginn steht die *Förderdiagnostik*, welche Schulleistungen wie Lesen, Schreiben, Rechnen etc., prüft. Außerdem werden Lern- und Arbeitsverhalten, sowie Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen überprüft. Hierzu zählen Aspekte wie die Motivation, Aufmerksamkeit, Wahrnehmung oder auch die emotionalen und sozialen Kompetenzen der Schüler*innen. Zudem werden Daten über die Lebenssituation der Lernenden gesammelt, was als *Kind-Umfeld-Diagnose* bezeichnet wird.³⁴

An der Diagnose setzt die *Intervention* an, welche auf den vorhandenen Ressourcen und Kompetenzen der Schüler*innen aufbaut. Es wird ein individueller Förderplan erstellt, welcher schriftlich die Maßnahmen und Ziele festhält und an ihrer Lernausgangslage ansetzt. Jedoch werden nicht nur einzelne Schulfächer oder Leistungsbereiche wie Lesen und Schreiben in der individuellen Förderung beachtet, sondern ebenfalls Kompetenzen wie die Entwicklung von Lernstrategien, Wahrnehmung und Konzentration, sowie Motivation³⁵. Wichtig ist, dass ein permanenter Austausch zwischen Eltern, Pädagog*innen, Schüler*innen, Schulleitung bzw. des gesamten Teams stattfindet.

Angewandt werden kann die Intervention sowohl im Einzel-, als auch im Klassenunterricht oder in inklusiven Klassen.³⁶

Abschließend folgt an jede individuelle Lernförderung eine *Evaluation*. Sowohl *formative Evaluation* in Form von Teambesprechungen, die anhand von Gedächtnisprotokollen oder anderen Aufzeichnungen reflektiert werden können, als auch *summative Evaluationen* werden hierfür genutzt. Summative Evaluationen werden in Form von förderdiagnostischen Testverfahren, zur genauen Überprüfung von Lernfortschritten verwendet. Beobachtungen, Fehleranalysen und Gespräche mit Schüler*innen können hierfür jedoch zusätzlich zur Evaluation verwendet werden.³⁷

³³ (Heimlich & Kiel, 2020, S. 74)

³⁴ (Heimlich, Pädagogik bei Lernschwierigkeiten : Sonderpädagogische Förderung im Förderschwerpunkt Lernen (3. aktual. Aufl.), 2022)

³⁵ (Heimlich, Pädagogik bei Lernschwierigkeiten : Sonderpädagogische Förderung im Förderschwerpunkt Lernen (3. aktual. Aufl.), 2022)

³⁶ (Heimlich & Kiel, 2020)

³⁷ (Heimlich, Pädagogik bei Lernschwierigkeiten : Sonderpädagogische Förderung im Förderschwerpunkt Lernen (3. aktual. Aufl.), 2022)

Während allen drei Phasen wird eine ständige Beratung zwischen allen Beteiligten empfohlen, um optimale Kommunikation herstellen zu können und Transparenz zu schaffen. Tragen alle Beteiligten etwas zur Lernförderung der Lernenden bei, können diese besser koordiniert und gesteuert werden.³⁸

³⁸ (Heimlich & Kiel, 2020)

4. Inklusion in Grundschulen

4.1 Geschichtliche Entwicklung

Die geschichtliche Entwicklung von Inklusion ist der Geschichte von Förderschulen sehr ähnlich. Genauer gesagt, ist der Hintergrund nahezu identisch, bis sie sich ab ca. 1970 verzweigt und unterschiedliche Wege einschlägt. Dies ist der Grund, weshalb dieses Kapitel über die Geschichte der Inklusion in den 70er Jahren ansetzt.

Aufgrund der zu dieser Zeit wachsenden Diskussion um Chancengleichheit/Chancengerechtigkeit gerieten die Sonderschulen zunehmend in die Kritik, da eine erhöhte Aufmerksamkeit darauf lag, dass Kinder von Schulen für „Lernbehinderte“ vorrangig aus sozial schwachen Familien kamen und durch die anschließend schlechteren Chancen auf dem Arbeitsmarkt ein Teufelskreis entstand. Zudem wurde an Sonderschulen kritisiert, dass die Sonderschuleinrichtungen meist weit außerhalb der Wohnsiedlungen waren, was weite Fahrtwege verursachte. Der Unterricht hätte außerdem nicht genug Forderung und Förderung für die Schüler*innen geboten. Gerade bei Kindern mit geistigen Behinderungen sei die Umwelt nicht anregend genug gewesen, wenn in einer Klasse ausschließlich Kinder mit geistiger Behinderung wären. Außerdem wurde der Zusammenschluss von vielen Schüler*innen mit Verhaltensauffälligkeiten kritisiert, da dies zu problematischen Verhältnissen in den Sonderklassen geführt hätte.³⁹

Es wurden also in den 70er Jahren zunehmend durch die Bildungspolitik unterstützte Modellversuche von Integrationsklassen gestartet. Die Entwicklung der schulischen Integration von behinderten Schüler*innen in Regelschulen kann laut Eberwein gut in drei Phasen unterteilt werden.⁴⁰

Phase Eins ging von 1970 bis ca. 1975. In dieser Zeit wurde darüber diskutiert, die Sonderschulen in Gesamtschulen zu integrieren.⁴¹ 1973 wurde vom deutschen Bildungsrat die Empfehlung ausgesprochen, nach Möglichkeiten für schulische Integration von behinderten Schüler*innen zu suchen, mit dem Ziel gesellschaftlicher Integration. Dabei wurden jedoch die Forderungen gestellt, dass die Förderung behinderter Schüler*innen keine reduzierten Lernangebote und notwendige Therapien zu Folge haben, sowie nicht zur Überforderung durch zu starke Belastung führen dürfe. Auch müsse ein gemeinsames Lernen ohne Störung des Lernprozesses der nichtbehinderten Schüler*innen gewährleistet werden.⁴²

³⁹ (Graumann, 2018)

⁴⁰ (Graumann, 2018, S. 28 (zitiert nach Eberwein 1990))

⁴¹ (Bold, 2021)

⁴² (Bildungsrat, 1973)

In der zweiten Phase (1975-1982) wurde der Schwerpunkt zur Integration nicht mehr auf die Gesamtschule gelegt, sondern auf die Grundschulen verschoben.⁴³ Die Gesamtschule spielte jedoch nach wie vor bei dem Übergang von Grundschule zur Sekundarstufe eine Rolle. Über 90% der Überweisungen von Schüler*innen an Sonderschulen wurden innerhalb der ersten beiden Schuljahre getätigt. Dementsprechend entwickelte sich daraus die Überzeugung, dass einzig eine frühe Förderung die Sonderschulüberweisungen reduzieren könne. 1975 wurde die erste Integrationsklasse in einer staatlichen Schule gegründet. Die Fläming-Grundschule in West-Berlin machte somit den Anfang der Inklusionsklassen. Um dieses Projekt möglich zu machen, mussten jedoch die Grundbestimmungen passen. Die Klasse bestand aus 15 Schüler*innen, von denen drei bis fünf Kinder eine Behinderung hatten. Für diese Klasse wurde eine Doppelbesetzung eingesetzt, was bedeutete, dass neben dem/der Grundschullehrer*in ebenfalls immer ein/e Sonderpädagoge*in in der Klasse sein musste. Zusätzlich konnte das Klassenteam von pädagogischen Mitarbeiter*innen und Zivildienstleistenden Unterstützung erhalten. Zudem wurden erstmals Therapie und innere Differenzierung im Unterricht eingeführt.⁴⁴

Die dritte Phase begann folglich 1982, denn in diesem Jahr wurde die erste Integrationsschule gegründet, welche das Ziel der wohnortnahen Integration erfüllen konnte. Die Uckermark-Grundschule in Berlin ermöglichte es allen Kindern des Einzugsbereiches, ihre Grundschule zu besuchen. Dabei wurden sowohl Kinder ohne als auch mit Behinderungen aufgenommen. Laut Eberwein (1984) war der schulische Integrationsprozess an diesem Punkt vorläufig beendet, da das Ziel und ein Konzept von Integrationsschulen anhand der Uckermark-Grundschule erfüllt war und andere Schulen sich an dieser orientieren sollten.⁴⁵

Anschließend folgten in allen Bundesländern zahlreiche Experimente und Versuche, Klassen und Schulen integrativ zu gestalten. Es wurden bundesweite Gesetze erlassen, welche festlegten, dass integrative Grundschulen nur mit ausreichenden personellen und sächlichen Ressourcen und mit der Zustimmung des Schulträgers die Erlaubnis hätten, eine gemeinsame Beschulung behinderter und nichtbehinderter Kinder anzubieten. 1994 fand die Unterstützung inklusiven Unterrichts von der Kultusministerkonferenz erstmals im Beschluss zur „sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland“ offiziell Erwähnung.⁴⁶

⁴³ (Bold, 2021)

⁴⁴ (Graumann, 2018)

⁴⁵ (Bold, 2021)

⁴⁶ (Graumann, 2018, S. 30)

4.2 Rechtliche Lage – UN-Behindertenrechtskonvention

„Artikel 24 Bildung

*Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen (...)*⁴⁷

Dieses Zitat stammt aus der UN- Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) (2009). Es handelt sich hierbei um eine Konkretisierung und Präzisierung der Allgemeinen Erklärung für Menschenrechte (1948) für die Lebenssituation von Menschen mit Behinderungen.⁴⁸ Die UN-BRK spricht davon, dass Behinderungen nicht zu unzureichender Teilhabe führen dürften. Stattdessen wird allgemeine Partizipation durch Inklusion und einer Teilhabe an der Gesellschaft als Ziel gesetzt. Bei dem Ausdruck *Behinderung* wird in der UN-BRK sowohl von Benachteiligungen bei körperlichen, psychischen, sozialen oder kognitiven Beeinträchtigungen gesprochen, als auch äußere Einflussfaktoren, wie die Diskriminierung von Minderheiten, Vorurteile etc. welche dadurch die gesellschaftliche Teilhabe dieser Personen behindern.⁴⁹ Behinderungen macht Menschen laut der UN -BRK nicht aus, sie prägen sie und gehören zudem zu menschlicher Gesellschaft und kultureller Vielfalt dazu.⁵⁰

Für den Kontext dieser Arbeit ist Art. 24 der UN- BRK genauer zu beleuchten. Der Art. 24 der UN-BRK baut auf dem *General Comment* des Sozialpaktausschusses zum Recht auf Bildung (Art. 13) (1966) auf. Zusammengefasst beinhaltet dieser vier rechtliche Forderungen: die *Verfügbarkeit* von Bildung, den *Zugang* zu Bildung, die *Annehmbarkeit* und die *Adaptierbarkeit* von Bildung.⁵¹

Diese vier Kriterien können gut auf die UN- BRK zurückgeführt und demnach analysiert werden.

⁴⁷ (UN-Behindertenrechtskonvention: Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, 2018, S. Art. 24 Abs 1)

⁴⁸ (Hirschberg, 2019)

⁴⁹ (Franz, Trumpp, & Esslinger- Hinz, 2014)

⁵⁰ (Hirschberg, 2019)

⁵¹ (Motakef, 2006, S. 16)

Verfügbarkeit von Bildung stellt sicher, dass Schulen in erreichbarer Nähe vorhanden sind.⁵² Die UN-BRK konkretisiert, dass inklusionsfähige, hochwertige und unentgeltliche Grundschulen in erreichbarer Nähe vorhanden sind.⁵³ Das Landesrecht ermöglicht nach und nach die Organisation, um alle benötigten Ressourcen und Kompetenzen zur Verfügung zu stellen. Dazu zählen ebenfalls Aus-, Fort- und Weiterbildungen aller Pädagog*innen. Weitere Forderungen beinhalten Barrierefreiheit für Schulen sowie eine hervorgehobene Aufmerksamkeit auf den Bedarfen blinder, gehörloser und hörsehbeeinträchtigter Menschen.⁵⁴ Zudem sollen mehr Stellen für Lehrkräfte mit Behinderungen geschaffen werden.⁵⁵

Zugänglichkeit zu Bildung meint, dass der Zugang zu Bildung diskriminierungsfrei erfolgen muss. Auf die UN-BRK bezogen bedeutet das, dass kein/e Schüler*in aufgrund eines festgestellten Förderbedarfs abgelehnt werden darf. Diagnostik bildet dabei dennoch die Grundlage für pädagogisch-didaktische Maßnahmen.⁵⁶ Vom Gesetz ist klar geregelt, dass angemessene Vorkehrungen im schulischen Bereich getroffen werden sollen. Diese Vorkehrungen beinhalten die nötigen baulichen Veränderungen, Team-Teaching im Sinne von konstanter, sonderpädagogischer Förderung, Bereitstellung von benötigten Hilfsmitteln, Ermöglichung zieldifferenzierten Unterrichts sowie die Durchführung von Nachteilsausgleichen.⁵⁷

Annehmbarkeit/ Akzeptierbarkeit von Bildung heißt, dass die schulischen Angebote an die Schüler*innen angepasst werden müssen. Durch die UN-BRK präzisiert, müssen inklusive Schulen konkrete Konzepte bilden, um dies leisten zu können. Zudem müssen individuelle Hilfen in der Grundschule verfügbar sein.⁵⁸ Die Bildungsziele des inklusiven Bildungsziels beinhalten, „die menschlichen Möglichkeiten sowie das Bewusstsein der Würde und das Selbstwertgefühl des Menschen voll zur Entfaltung zu bringen und die Achtung vor den Menschenrechten, den Grundfreiheiten und der menschlichen Vielfalt zu stärken.“⁵⁹ Zudem zielt das inklusive Bildungssystem auf die volle Entfaltung der Persönlichkeit, Begabungen, Kreativität sowie geistigen und körperlichen Fähigkeiten der Menschen mit Behinderungen ab und soll letztendlich zur wirksamen Teilhabe an

⁵² (Franz, Trumpa, & Esslinger- Hinz, 2014)

⁵³ UN-BRK (Art. 24 Abs. 2b)

⁵⁴ (Moser, 2012)

⁵⁵ UN-BRK (Art 24 Abs. 4)

⁵⁶ (Franz, Trumpa, & Esslinger- Hinz, 2014)

⁵⁷ (Moser, 2012)

⁵⁸ (Franz, Trumpa, & Esslinger- Hinz, 2014)

⁵⁹ UN-BRK Artikel 24 Abs. 1a)

einer freien Gesellschaft führen.⁶⁰ Auch die Bedürfnisse der Erziehungsberechtigten müssen laut UN-BRK (Artikel 24 2c) mitberücksichtigt werden.

Anpassungsfähigkeit von Bildung ist auf die Schulsysteme bezogen und den ständigen Wandel, welchen sie durchlaufen müssen, um gesellschaftlich und wissenschaftlich stets auf dem neuesten Stand zu sein. Anhand der Konkretisierung durch die UN-BRK fordert diese inklusionsfähige Gesetzesgrundlagen sowie Richtlinien zur Unterstützung beim Übergang zur Inklusion. Außerdem wird der Ausbau der Grundschullehrer*innenausbildung hinsichtlich des Fachwissens im Bereich Inklusion notwendig.⁶¹

4.3 Exkurs: Montessori - Pädagogik

„Hilf mir es selbst zu tun!“ ist der Grundgedanke, auf dem die Montessori-Pädagogik aufgebaut ist. Laut Maria Montessori haben alle Kinder den natürlichen Drang zu lernen und an Herausforderungen zu wachsen. Dabei übernehmen Erwachsene und demnach auch die Pädagog*innen in der Grundschule die Rolle der Unterstützer*innen, die diesen Bedürfnissen die geeignete Lernumgebung schaffen. Die Umgebung muss reich an Spiel- und Arbeitsmaterialien sein, um das natürliche Lerninteresse zu fördern.⁶²

Die Montessori-Pädagogik war geprägt von der Reformpädagogik und geht, wie der Name bereits vermuten lässt auf Maria Montessori (1870-1952) zurück. Es handelt sich um ein Bildungskonzept, welches ab ca. 1907 Gestalt annahm.⁶³

Montessoris Überzeugungen sind durch eine Abwendung des Frontalunterrichts, hin zum offenen Unterricht gekennzeichnet. Laut Montessori müssen Kinder ihre Sinne einsetzen, um eigenständig neue Lerninhalte zu erkunden. Hierfür entwickelte sie eigens spezielles Material, was das eigenständige Lernen und Entdecken durch die Sinne fördern soll. Das Material ist so aufgebaut, dass Kinder durchaus eine Einführung durch Pädagog*innen benötigen, bevor daran gearbeitet wird. Nach der Einführung darf dieses jedoch zu jeder Zeit eigenständig zum Üben verwendet werden, da es ebenfalls Selbstkontrolle ermöglicht.⁶⁴

In der Montessori-Pädagogik wird sich stark an den *sensiblen Perioden*⁶⁵ der Kinder orientiert. Eine sensible Phase ist die Zeitspanne, innerhalb derer ein Kind eine besonders hohe Empfänglichkeit für bestimmte Lerninhalte aufweist. Dementsprechend

⁶⁰ UN-BRK Artikel 24 Abs. 1b) und c)

⁶¹ (Franz, Trumpp, & Esslinger-Hinz, 2014)

⁶² (Hedderich, 2011)

⁶³ (Hedderich, 2011)

⁶⁴ (Schumacher, 2016)

⁶⁵ (Hedderich, 2011, S. 140)

sollen Kindern die Lerninhalte zwar angeboten werden, die Entscheidung, an welchem Fach und mit welchem Material nun gearbeitet wird, soll ihnen jedoch weitestgehend offengelassen werden. Dafür sind die Freiarbeitsstunden vorgesehen, in denen der Wochenplan bearbeitet werden kann. Anhand der Freiheit, die den Kindern in der sensiblen Phase gewährleistet wird, können sie diese laut Maria Montessori optimal nutzen und sich tiefergehend auf bestimmte Themen konzentrieren. Die *Polarisation der Aufmerksamkeit* sei „das Aufgehen in einer Arbeit, einer konzentrierten, frei gewählten Arbeit, die die Kraft hat zu konzentrieren und, anstatt zu ermüden, die Energien, die geistigen Fähigkeiten und die Selbstbeherrschung erhöht.“⁶⁶ Ziel ist es, das Selbstvertrauen und das natürliche Interesse der Kinder zu stärken, sie in ihrem eigenständigen Lernprozess zu unterstützen.⁶⁷

Die Montessori-Schulen haben heutzutage durch ihr offenes Konzept sowohl jahrgangsübergreifende als auch inklusive Klassen, welche durch multiprofessionelle Teams unterstützt werden. Die Pädagogik ist also darauf aufgebaut, auf die individuellen Bedürfnisse einzelner Schüler*innen einzugehen.⁶⁸

4.4 Chancen und Herausforderungen

4.4.1 Classroom Management

4.4.1.1 Offener Unterricht

Eine einheitliche offizielle Definition von offenem Unterricht gibt es nicht. Teilweise gibt es die Auffassung, eine Stunde pro Tag am Wochenplan zu arbeiten, öffnet den Unterricht bereits, teilweise wird der Unterricht komplett durch Freiarbeit geöffnet.⁶⁹ Im folgenden Abschnitt zum offenen Unterricht wird ein komplett geöffneter Unterricht erläutert.

Wochenpläne, Freiarbeit, Projekt- und Werkstattunterricht sind die häufigsten Methoden des offenen Unterrichts. Die Schüler*innen lernen hier das selbstgesteuerte Lernen, welches, richtig umgesetzt, zu einer erhöhten intrinsischen Motivation führen kann. Durch die gegebenen Freiheiten müssen die Kinder den eigenen Lernprozess steuern und eigenständig organisieren. Im offenen Unterricht wirkt im Gegensatz zum klassischen Frontalunterricht die Lehrkraft nicht vorrangig als Wissensvermittler*in, sondern er/sie gibt den Schüler*innen verschiedene Wege an die Hand, sich das Wissen

⁶⁶ (Montessori, 2007, S. 185)

⁶⁷ (Hedderich, 2011)

⁶⁸ (Schumacher, 2016)

⁶⁹ (Graumann, 2018)

eigenständig zu erarbeiten. Hierfür sind ausreichend differenziertes Material und regelmäßige Inputs, sowie Feedback der Lehrkraft unabdingbar, da jedes Kind in seinem eigenen Tempo, seinen eigenen Bedürfnissen und Lernständen entsprechend arbeiten kann.⁷⁰

Der offene Unterricht funktioniert, indem die Kinder aus einer Reihe von durch die Lehrkraft vorgegebenen Angeboten wählen können. Die Freiarbeit stellt den Kindern demnach frei, mit welcher Aufgabe sie beginnen, an welchem Lernort, in welchem Lerntempo, mit welcher Darstellungsform oder in welcher Sozialform sie arbeiten möchten.⁷¹ Dadurch sollen das positive Selbstkonzept und die Autonomie gefördert, sowie ein abstraktes Denken und höhere Kreativität anhand einer positiven Lernatmosphäre geprägt werden.⁷²

Jedoch können die Lerninhalte nicht komplett frei gewählt werden. Wochenpläne bieten hier eine gute Möglichkeit, den Kindern einen Überblick zu bieten, welche Pflicht- und Wahlaufgaben für sie innerhalb eines Tages/ einer Woche anstehen und erledigt werden sollen. Dies gibt dem Unterrichtsgeschehen eher organisatorische Freiheit und bietet der Lehrkraft die Möglichkeit, möglichst gezielt und individuell zu unterstützen. Sie kann die Lebensumstände und den Entwicklungsstand eines Kindes mit einbeziehen und das Niveau dem Lernstand gezielter anpassen.⁷³

Durch die fehlende Unter- oder Überforderung der Kinder kann der offene Unterricht zu einer Verringerung an Unterrichtsstörungen führen. Auch die Sozialkompetenz und der Klassenzusammenhalt der Kinder wird durch das Lernen von Anderen gestärkt, da sie sich untereinander helfen und unterstützen. Aufgrund des fehlenden Wettbewerbscharakters kann die Konzentration stärker auf die Lernfortschritte der Individuen gelegt werden.⁷⁴ Dies fördert zum einen das Erfolgsgefühl, aber auch die Problemlösestrategien und Lerntechniken der Schüler*innen.⁷⁵

Natürlich bringt jedoch auch der offene Unterricht Herausforderungen mit sich. Die Schüler*innen brauchen für offenen Unterricht die Kompetenzen, eigenständig zu arbeiten und sich zu organisieren. Kinder mit dem Förderbedarf Lernen haben gerade in diesem Bereich oftmals Schwierigkeiten und benötigen viel Struktur und vorgegebene Aufgabenstellungen.⁷⁶

⁷⁰ (Peschel, 2019)

⁷¹ (Peschel, 2019)

⁷² (Graumann, 2018)

⁷³ (Graumann, 2018)

⁷⁴ (Henning & Winter, 2017)

⁷⁵ (Graumann, 2018)

⁷⁶ (Ulrich Heimlich, 2012)

Durch den Wochenplan wird das Niveau eines Kindes zudem komplett von der Lehrkraft eingeschätzt. Wird dieses falsch eingestuft, kann dies bei dem Kind schnell Unter- oder Überforderung auslösen, was zu Unterrichtsstörungen und/ oder Selbstzweifeln der Kinder führen kann.⁷⁷ Zudem muss die Lehrkraft ein gutes Maß an Unterstützung des Lernprozesses anbieten, damit die Schüler*innen sich einerseits frei entfalten können, andererseits jedoch trotzdem noch ausreichend Struktur vorhanden ist. Demnach bedeutet offener Unterricht für Lehrer*innen auch, ständig die eigenen Methoden anzupassen und weiterzuentwickeln, da eine heterogene Klasse genau das braucht: eine offene und flexible Lehrkraft.⁷⁸

4.4.1.2 Jahrgangsmischung

Jahrgangsmischung oder jahrgangsübergreifender Unterricht meint in dieser Arbeit das Unterrichten verschiedener Jahrgangsklassen innerhalb einer Lerngruppe. Somit werden Schüler*innen von unterschiedlichen Altersgruppen auf kurze oder lange Zeit gemeinsam unterrichtet. Durch Jahrgangsmischung wird die Heterogenität der Klasse bewusst hergestellt und vergrößert. Die Altersunterschiede führen zu unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, Schulerfahrungen und sozialen sowie körperlichen Entwicklungsständen der Kinder.⁷⁹

Welche Vorteile bringt diese Beschulungsart nun mit sich? Zunächst lernen die Kinder vor allem gemeinsam zu lernen, Verantwortung für jüngere, leistungsschwächere Schüler*innen zu übernehmen und die anderen genauso anzunehmen, wie sie sind. Andere Sichtweisen und Interessen werden ausgetauscht und kooperatives Lernen normalisiert. Schulanfänger*innen können sich leichter in ein bereits bestehendes Klassensystem einfinden, da sie im Übergang von älteren Schüler*innen unterstützt werden, die ihnen die Regeln und Strukturen bereits vorleben.⁸⁰ Zudem fällt das klassische *Sitzenbleiben* und die damit einhergehende neue Klasse und Lernumgebung weg. Die Kinder können ein Jahr länger in ihrer gewohnten Lerngruppe bleiben, sollten sie noch nicht bereit für die weiterführende Schule sein – und dies, ohne die Stigmatisierung des Sitzenbleibens auf sich nehmen zu müssen.⁸¹

Man muss jedoch ebenfalls die Herausforderungen der Jahrgangsmischung in den Blick nehmen. Unterschiedliches Alter führt wie bereits erwähnt zu vergrößerten Unterschieden der Lernvoraussetzungen. Dadurch müssen eine größere Bandbreite an

⁷⁷ (Graumann, 2018)

⁷⁸ (Graumann, 2018)

⁷⁹ (Sonnleitner, 2021)

⁸⁰ (Sonnleitner, 2021)

⁸¹ (Henning & Winter, 2017)

Differenzierung hergestellt und Helfersysteme eingeführt werden. Kann keine ausreichende Differenzierung geboten, bzw. Material zur Verfügung gestellt werden, führt dies wiederum schnell zu Unter- oder Überforderung und somit zu Unterrichtsstörungen.⁸²

Die räumlichen Begebenheiten spielen ebenso eine entscheidende Rolle im Gelingen der Jahrgangsmischung. Demnach muss die Lernumgebung sowohl lern- und motivationsförderlich sein als auch ausreichend Binnendifferenzierung ermöglichen, um den Schüler*innen individuell und bedürfnisorientiert angeboten werden zu können. Dafür sollten Klassenräume ausreichend Platz bieten, um variabel für unterschiedliche Arbeitsphasen nutzbar zu sein, jedoch ebenfalls geringen Hall mit sich bringen, um trotz verschiedener Arbeiten den Geräuschpegel gering zu halten.⁸³

Auch Fortbildungen und Hospitationen müssen den Lehrkräften angeboten werden, um ausreichend geschultes Personal für diese Unterrichtsform garantieren zu können. Zusammenfassend braucht die Schule also die nötigen Ressourcen, um jahrgangsübergreifenden Unterricht überhaupt sinnvoll anbieten zu können.⁸⁴

4.4.1.3 Multiprofessionelle Teams

Multiprofessionelle Teams sind in der Regel durch professionsübergreifende Zusammenarbeit und Kooperationen gekennzeichnet. Es arbeiten beispielsweise Lehrkräfte, Erzieher*innen, Sozialpädagog*innen, Schulbegleiter*innen, Praktikant*innen und außerschulische Professionelle zusammen. Diese außerschulischen Kooperationspartner können einerseits aus Bereichen wie der Kinder- und Jugendhilfe, der Integrationshilfe etc., ebenso jedoch aus Kultur- und Sportinstitutionen sowie Vereinen usw. kommen. Oft sind multiprofessionelle Teams in Inklusions- und Ganztageschulen vorhanden.⁸⁵

Das Ziel multiprofessioneller Teams ist es, dass Aufgaben anhand eines Teams, das aus vielen verschiedenen Professionen besteht, besser bewältigt werden können. Personen, welche in ihrem Beruf/ ihrem Aufgabenbereich Expert*innen sind, verfügen über die Ausbildung und die Erfahrungen auf ihrem Gebiet, in denen andere weniger erfahren sind. Durch Kommunikation und den ständigen Austausch miteinander können die Zuständigkeitsbereiche und Vorgehensweisen miteinander besprochen und aufgeteilt werden. Erreicht werden soll somit eine Qualitätssteigerung der

⁸² (Sonnleitner, 2021)

⁸³ (Sonnleitner, 2021)

⁸⁴ (Graumann, 2018)

⁸⁵ (Seemann, 2022)

pädagogischen Arbeit anhand von Entlastung und Partizipation der Mitarbeiter*innen in ihrem beruflichen Alltag.⁸⁶

Die Schüler*innen profitieren, indem sie mehr Förderung in den von ihnen benötigten Bereichen von professionellen Pädagog*innen bekommen. Demnach kann, durch ausreichend Personal, individueller auf die Kinder eingegangen werden. Durch die Entlastung der Lehrkräfte und die verfügbare Zeit während des Unterrichts wird ebenfalls die Pädagog*innen-Schüler*innen – Beziehung gestärkt.⁸⁷

In Teamsitzungen werden also Beobachtungen über Lernstand, Verhalten und Entwicklung der Kinder regelmäßig im Kollegium besprochen. Verschiedene Lernsituationen bringen unterschiedliche Verhaltensweisen der Schüler*innen mit sich. Eine einzelne Person kann kaum all diese Situationen allein beobachten, wodurch einiges verloren geht. Mehrperspektivität ist also ein deutlicher Vorteil des multiprofessionellen Teams.⁸⁸ Auch Problemsituationen können anhand verschiedener Perspektiven der Teammitglieder erweitert besprochen und gelöst werden.⁸⁹

Arbeiten im Team bringt jedoch auch viele neue Aufgaben des Berufs mit sich, die zu Konflikten und Herausforderung führen können. Zum einen muss eine ständige Kommunikation innerhalb des Teams herrschen, um ein gutes Zusammenarbeiten garantieren zu können. Zum anderen muss die Fähigkeit zur Koordination mehrerer Parteien innerhalb eines Klassensystems vorhanden sein und auf gegenseitigem Vertrauen aufbauen. Kontinuität eines Teams bildet sich meist erst mit der Zeit aus, ist jedoch ein erheblicher Erfolgsfaktor, um den Schüler*innen anhand eines eingespielten Teams Stabilität und feste Strukturen zu bieten. Verschiedene Teammitglieder bringen unterschiedliche Qualifikationen mit, welche mit gegenseitiger Wertschätzung behandelt werden müssen, um alle Ressourcen aus der Zusammenarbeit schöpfen zu können. Lehrkräfte müssen somit zwingend offen für den Blick von anderen Berufsgruppen auf die Klasse und einzelne Kinder sein, um diese Meinungen, Methoden und Vorschläge annehmen und sinnvoll einsetzen zu können. Dafür müssen auch die Rollen und Aufgabendifferenzierungen frühzeitig geklärt werden.⁹⁰ Als teamfestigende Maßnahme sollten laufend gemeinsame Aus- und Fortbildungen angeboten werden, um miteinander zu lernen und persönliche Kontakte zu verfestigen.⁹¹

⁸⁶ (Seemann, 2022)

⁸⁷ (Brosch & Hinz, 2014)

⁸⁸ (Brosch & Hinz, 2014)

⁸⁹ (Brosch & Hinz, 2014)

⁹⁰ (Seemann, 2022)

⁹¹ (Brosch & Hinz, 2014, S. 22; Stähling & Wenders, 2015)

4.4.2 Differenzierung

Differenzierung kommt von dem lateinischen Verb „*differe*“, was übersetzt „verschieden sein“ oder „sich unterscheiden“ bedeutet⁹². Im Kontext der sozialen Differenzierung meint dies, den Prozess einer homogenen Gesellschaft in viele heterogene Teilsysteme aufzulösen. Im Bereich der Pädagogik und somit auch der Schule, wird dementsprechend *differenziert*, indem das Bildungswesen so aufgegliedert und an die individuellen Lernmöglichkeiten der Schüler*innen angepasst wird, dass ihnen eine optimale Förderung geboten werden kann. Damit differenzierter Unterricht ein breites Angebot an Unterrichtszielen, Bildungswegen, Lehrgängen, pädagogischen Abschlüssen bieten kann, müssen demnach alle organisatorischen, inhaltlichen und didaktischen Maßnahmen nach den besonderen und individuellen Lernvoraussetzungen, -fähigkeiten und Interessen der Schüler*innen ausgerichtet werden.⁹³

Es kann zwischen verschiedenen Differenzierungsformen im Schulkontext unterschieden werden. Zunächst wird zwischen *äußerer* und *innerer Differenzierung* unterschieden.⁹⁴

Die äußere Differenzierung dient der Bildung homogener Gruppen, die für einen langen Zeitraum bestehen bleiben. Hier kann beispielsweise durch die Schularten Differenzierung stattfinden, je nachdem, ob ein Kind eine Förder-, Grund-, Haupt-, Real-, Gesamtschule oder ein Gymnasium etc. besucht. Andere Möglichkeiten zur äußeren Differenzierung können die Unterscheidung nach Alter (Jahrgangsstufen), Leistungsfähigkeit (z.B. Schulformen/ Leistungs- und Grundkurse), Interessen (z.B. AGs/ Wirtschaftsgymnasium, Sozialwissenschaftliches Gymnasium oder biotechnisches Gymnasium) oder Geschlecht (z.B. Sportunterricht) sein. Es handelt sich also vorrangig um organisatorische Sachverhalte.⁹⁵

Die innere Differenzierung hingegen soll der Förderung jedes einzelnen Kindes und seiner individuellen Stärken dienen. Sie wird auch *Binnendifferenzierung* genannt und soll den Lernfortschritt jedes Individuums in den Fokus rücken. Aufgrund der Vielzahl der in einer Klasse vertretenen Kinder, stellt dies jedoch eine enorme Herausforderung dar. Eine Lehrkraft soll demnach für bis zu 30 Schüler*innen Differenzierungsmöglichkeiten

⁹² (Müller, Methodenbuch Differenzierung (Buch): Alltäglicher Umgang mit Heterogenität 1 (1. Aufl.), 2014 a) S.7)

⁹³ (Müller, Methodenbuch Differenzierung (Buch): Alltäglicher Umgang mit Heterogenität 1 (1. Aufl.), 2014 a, S. 7)

⁹⁴ (Müller, Methodenbuch Differenzierung (Buch): Alltäglicher Umgang mit Heterogenität 1 (1. Aufl.), 2014 a, S. 8)

⁹⁵ (Müller, Methodenbuch Differenzierung (Buch): Alltäglicher Umgang mit Heterogenität 1 (1. Aufl.), 2014 a, S. 8)

bieten, die unterschiedliche Leistungsniveaus, Interessen, verschiedene Lerngewohnheiten, sprachliche und kulturelle Hintergründe, Ziele, Unterstützung von zu Hause etc. mitbringen. Um den einzelnen Schüler*innen so gut wie möglich gerecht zu werden, gibt es einige Differenzierungsmöglichkeiten für die innere Differenzierung. Aufgabenstellungen, Inhaltskomponenten, Methoden, Tätigkeiten, Materialien, Lerntempo etc. können größtenteils flexibel ausgerichtet werden. Somit ist es möglich, zwar als Klassengemeinschaft am gleichen Thema zu arbeiten, jedoch jeder auf seine Weise. Die Rolle der Lehrkraft verschiebt sich von/m der Wissensvermittler*in hin, Richtung Lernbegleiter*in. Ihr/Ihm bieten sich dabei folgende Möglichkeiten die Kinder durch Differenzierung zu fördern:⁹⁶

Differenzierung nach Tätigkeiten

Die Lehrkraft gibt das Thema der Arbeitsphase bekannt und stellt den Schüler*innen frei, ob dieses theoretisch oder praktisch erarbeitet werden möchte. Auch die Möglichkeit der Sozialform - also ob allein, im Tandem oder in Gruppenarbeit - kann eigenständig ausgewählt werden. Die individuellen Stärken der Kinder können hier besonders gut gefördert werden.⁹⁷

Differenzierung nach Lernprodukten

Den Kindern werden verschiedene Vorstellungsweisen der Ergebnisse zur Auswahl gegeben. Sie können beispielsweise szenische Spiele, Vorträge, Lernplakate, Tafelbilder, Quizformen, Tabellen etc. nutzen, um die Ergebnisse ihrer Arbeit vorzutragen.⁹⁸

Methodische Differenzierung

Methodenvielfalt bietet einen breiten Grad an Differenzierungsmöglichkeiten. Beispiele hierfür sind Experteneinsätze, verschiedene Zeitumfänge, Stationenlernen, Helfersysteme, Gruppenarbeiten, Medieneinsatz, verschiedene Schwierigkeitsgrade etc.⁹⁹

Soziale Differenzierung

Arbeitsgleiche oder -ungleiche Gruppenbildung können genutzt werden, um die unterschiedlichen Qualitäten der Schüler*innen zu vereinen und sie in sozialen Kompetenzen zu fördern. Automatisch entstehen bei solchen Gruppenbildungen

⁹⁶ (Müller, Methodenbuch Differenzierung (Buch): Alltäglicher Umgang mit Heterogenität 1 (1. Aufl.), 2014 a, S. 8 ff.)

⁹⁷ (Müller, Methodenbuch Differenzierung (Buch): Alltäglicher Umgang mit Heterogenität 1 (1. Aufl.), 2014 a, S. 11)

⁹⁸ (Müller, Methodenbuch Differenzierung (Buch): Alltäglicher Umgang mit Heterogenität 1 (1. Aufl.), 2014 a, S. 12)

⁹⁹ (Müller, Methodenbuch Differenzierung (Buch): Alltäglicher Umgang mit Heterogenität 1 (1. Aufl.), 2014 a, S. 12)

Helfersysteme, Kooperationen, Kommunikation, Entscheidungen, Diskussionen, Kritik etc. Diese Kompetenzen helfen den Schüler*innen auch in zukünftigen Unterrichtsprozessen und im späteren Leben. Prinzipiell kann auch der Arbeitsplatz zur Differenzierung beitragen. Kinder, welche mehr Ruhe benötigen, können beispielsweise einen Einzelplatz erhalten oder im Gang arbeiten, wenn ihnen danach ist. Kinder, die Hilfe benötigen, können einen Sitzplatz neben einem leistungsstarken Kind zur Unterstützung bekommen.¹⁰⁰

Im Folgenden wird genauer auf die Möglichkeit eingegangen, wie Unterrichtsmaterial gut differenziert werden kann.

4.4.2.1 Differenzierungsmaterial

Wie bereits erwähnt, gibt es eine Vielzahl an Differenzierungsmöglichkeiten. Dies gilt ebenso für das im Unterricht verwendete Material.

Die wohl gängigsten Aufgabenstellungen in Lehrbüchern sind *geschlossene Aufgaben*. Sie sind darauf ausgerichtet, schnell lösbar zu sein und verlangen eine eindeutige Antwort. Für die richtige Beantwortung der Frage muss hierfür meistens nach einem strengen Schema vorgegangen werden. Für solch einen Lösungsweg benötigen Schüler*innen *konvergentes Denken*. Sie müssen also logisch, planmäßig und rational an die Aufgaben herangehen. Aufgabenstellungen, welche hingegen offen gestellt sind, benötigen sogenanntes *divergentes Denken*¹⁰¹. Die zu bearbeitenden Aufgaben lassen mehrere Lösungen zu und verlangen den Schüler*innen unsystematischere und kreativere Lösungswege ab. Zur Differenzierung sind solch offene Fragestellungen sehr gut geeignet, da sie individuell auf unterschiedliche Arten lösbar sind, ohne verschiedene Schwierigkeitsgrade aufweisen zu müssen. Bei der Auflösung werden neue Anregungen und Ideen mit der Klasse geteilt und die Schüler*innen können ihre Stärken gezielt einsetzen und zeigen.¹⁰²

Wahlunterrichtsdifferenzierung sind Vorgehensweisen wie das Arbeiten mit Klassenplänen oder Stationenlernen. Haben die Schüler*innen zuvor die nötigen Kompetenzen des autonomen, selbstständigen Arbeitens gelernt, kann dies sehr gut für heterogene Klassen eingesetzt werden. Die Kinder müssen Arbeitstechniken, wie Texte lesen, Wesentliches herausschreiben, Schlüsselbegriffe finden und sich bei Fragen an Mitschüler*innen oder die Lehrkraft wenden, beherrschen. Die Lehrkraft benötigt hierfür zwar deutlich mehr Vorbereitungszeit, da mehr Material erstellt werden muss, jedoch ist

¹⁰⁰ (Müller, Methodenbuch Differenzierung (Buch): Alltäglicher Umgang mit Heterogenität 1 (1. Aufl.), 2014 a, S. 12)

¹⁰¹ (Müller, 2014 b, S. 6)

¹⁰² (Müller, 2014 b)

diese Form der Differenzierung sehr effizient, wenn sie von den Schüler*innen gut umgesetzt werden kann.¹⁰³

Eine weitere Möglichkeit stellt die Differenzierung nach Zielen dar. Der Wochenplan kann gut an die individuellen Lernziele der Kinder angepasst werden. Ihnen kleine Ziele zu setzen, die gut erreichbar sind, kann eine große Motivationshilfe für sie darstellen. Können sie schneller Hefte oder Aufgaben abhaken, löst dies ein Erfolgsgefühl aus und steigert ihr Selbstbewusstsein und somit die intrinsische Motivation. Arbeiten alle Kinder durchgehend an denselben Aufgaben, besteht die Gefahr, dass der eine Teil der Klasse zu lange brauchen und demotiviert werden könnte, während der andere Teil schneller fertig sein und sich andere Beschäftigungen, wie der Störung des Sitznachbarn, zuwenden könnte.¹⁰⁴

Lernhilfen bieten eine beliebte Differenzierungsmöglichkeit in den alltäglichen Unterrichtssituationen. In Form von verschiedenen Leistungsstufen kann bereits die erste Differenzierungsarbeit geleistet werden. Je nach Schüler*in kann diese/r selbst entscheiden, welche Stufe er/sie wählt, oder die Lehrkraft weist ihm/ihr diese zu. Zusätzlich können Lösungszettel oder Hinweise im Klassenzimmer aufgehängt werden. Auch Hilfsmaterialien, wie Lexika, Formelsammlungen etc. sollten unbedingt in Klassenzimmern vorhanden sein. Für die leistungsstärkeren Schüler*innen kann Zusatzmaterial ausgelegt werden. Dieses muss jedoch zuvor so eingeführt worden sein, dass die Schüler*innen darin keine Bestrafung sehen, weil sie mehr bearbeiten müssen als andere, sondern mit einem gewissen Spaßfaktor versehen sein.¹⁰⁵

4.4.3 Leistungsbeurteilung

Leistungsbewertungen haben unterschiedliche Funktionen. Sie können als grobe Vorhersage für spätere Leistungen dienen und anhand von Zertifikaten gewisse Funktionen innerhalb der Gesellschaft erfüllen bzw. Möglichkeiten der Weiterbildung anbieten. Im Bereich der Sonderpädagogik kann die Leistungsbewertung als objektives Kriterium angesehen werden, um dem Kind zusätzliche Unterstützung zukommen zu lassen.¹⁰⁶

¹⁰³ (Müller, Methodenbuch Differenzierung (Buch): Alltäglicher Umgang mit Heterogenität 1 (1. Aufl.), 2014 a)

¹⁰⁴ (Müller, Methodenbuch Differenzierung (Buch): Alltäglicher Umgang mit Heterogenität 1 (1. Aufl.), 2014 a)

¹⁰⁵ (Müller, Methodenbuch Differenzierung (Buch): Alltäglicher Umgang mit Heterogenität 1 (1. Aufl.), 2014 a)

¹⁰⁶ (Wember, Stein, & Heimlich, 2014)

Im schulischen Bereich dient die Leistungsbeurteilung vorrangig der Ermittlung des aktuellen Leistungsstandes, was auch als Statusdiagnostik bezeichnet wird. Außerdem wird sie in den Bereichen Gutachtenerstellung, (Förder-)diagnostik, Fördermaßnahmen, Auswahl der Bildungsgänge und der Überprüfung von Bildungsmaßnahmen eingesetzt. Um die Leistung messen zu können, gibt es verschiedene Möglichkeiten. Je nach Grund der Leistungsmessung können unterschiedliche Tests herangezogen werden. Beispielsweise werden bei der Erstellung von Gutachten für Förder- und Selektionsentscheidungen besonders objektive, zuverlässige Leistungsbewertungen benötigt. In solchen Fällen werden standardisierte Schulleistungstests herangezogen. Um die Ergebnisse auszuwerten, werden die Ergebnisse, mit denen einer repräsentativen Vergleichsgruppe verglichen. Im Unterricht können auch informelle Verfahren zur Beurteilung genutzt werden. Diese finden z.B. in Form von Aufgabensammlungen statt und sind somit besser an die Lehr- und Lernziele angepasst. Auch Beobachtungsverfahren und Arbeitsproben gehören zu Formen der Leistungsbewertung und werden in beruflichen Kontexten häufig verwendet. Um die erbrachte Leistung anschließend zu bewerten, gibt es drei verschiedene Bezugsnormen, an denen sich orientiert wird: *die soziale, die individuelle und die kriteriale Bezugsnorm*.¹⁰⁷

Die soziale Bezugsnorm meint den Vergleich der Leistung einer Person, mit den Leistungen anderer Personen im Sinne einer repräsentativen Normstichprobe. In einer Klasse wird hier die Leistungsbewertung also vergleichend anhand der erbrachten Leistung der anderen Schüler*innen durchgeführt. Es kann somit schnell ermittelt werden, ob ein Kind mit seiner Leistung deutlich über oder unter dem Durchschnitt liegt.¹⁰⁸

Die individuelle Bezugsnorm zieht vorangegangene Leistungen heran, um anhand dessen zu beurteilen, wie sich die Leistung im Laufe der Zeit entwickelt hat. Ein Leistungsanstieg oder Abfall ist hierbei besonders gut beobachtbar.¹⁰⁹

Die kriteriale/ sachliche Bezugsnorm hat ein von vornerein festgelegtem Standard oder Kriterien, anhand dessen die Bewertungen vergeben werden. Im quantitativen Bereich gibt es bestimmte Punkteskalen, die zur Benotung eingesetzt werden. Im qualitativen Bereich werden Fähigkeiten, die zu erreichen sind, bewertet.¹¹⁰

¹⁰⁷ (Wember, Stein, & Heimlich, 2014)

¹⁰⁸ (Wember, Stein, & Heimlich, 2014)

¹⁰⁹ (Wember, Stein, & Heimlich, 2014)

¹¹⁰ (Wember, Stein, & Heimlich, 2014)

Je nach herangezogener Bezugsnorm, kann die gleiche Leistung einer Person vollkommen unterschiedliche Leistungsbewertungen erzielen. Gerade mit Blick auf Inklusion muss besonders bedacht mit der Wahl der Leistungsbewertung umgegangen werden, da sie einen starken Einfluss auf die Motivation mit sich bringt. Dies wirft die Frage auf, wie Kinder einer inklusiven Klasse fair bewertet werden können.¹¹¹

4.4.3.1 Leistungsbewertung in inklusiven Settings

In inklusiven Klassensystemen muss der Unterricht an die Heterogenität der Klasse angepasst werden. Unterschiedliche Lernziele werden verfolgt und jede/r arbeitet individuell an sein Lerntempo angepasst. Doch wie können diese Klassen bewertet werden? Bei Nachteilsausgleichen stellt sich automatisch die Frage, wie diese festgelegt werden. Bekommt ein Kind mit Dyskalkulie 10 oder 15 Minuten länger Zeit oder wie viele Rechtschreibfehler werden nicht gewertet?¹¹²

Die KMK haben 2011 folgendes zum Thema Nachteilsausgleich festgelegt:

„Es gilt, Bedingungen zu finden, unter denen Kinder und Jugendliche ihre Leistungsfähigkeit unter Beweis stellen können, ohne dass die inhaltlichen Leistungsanforderungen grundlegend verändert werden. Eine Leistung, die mit Maßnahmen eines Nachteilsausgleichs erbracht worden ist, stellt eine gleichwertige, zielgleiche Leistung dar. Die Anwendung von Formen des Nachteilsausgleichs gibt insbesondere den Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen die Chance, Kompetenzen unter angemessenen äußeren Bedingungen nachzuweisen. Ein Nachteilsausgleich ist stets auf den Einzelfall abzustimmen, da bei gleichen Erscheinungsformen nicht immer gleiche Formen des Nachteilsausgleichs angemessen sind.“¹¹³

Dieses Zitat verdeutlicht die Schwierigkeiten des Problems und bringt keine klaren Erkenntnisse oder Handlungsanweisungen für Lehrkräfte mit sich. Jedoch wird im Anschluss an dieses Zitat in den KMK (2011) festgehalten, dass die Festlegungen zum Nachteilsausgleich in regelmäßigen Abständen zu überprüfen und ggf. überarbeiten sind.¹¹⁴

Da die Lehrkräfte in inklusiven Schulen und Klassen ihre Leistungsbeurteilungen sehr frei wählen können, stellt sich die Frage, welche Formen von Leistungsbewertungen in heterogenen Klassen in Frage kommen.

¹¹¹ (Wember, Stein, & Heimlich, 2014)

¹¹² (Schnell, 2012)

¹¹³ ((KMK), Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen, 2011, S. 10 f.)

¹¹⁴ ((KMK), Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen, 2011)

Zunächst sollte den Schüler*innen immer die Möglichkeit angeboten werden, neben der Beurteilung von außen, Selbst eine Einschätzung über die eigene Leistung abzugeben. Selbstreflexion ist eine wichtige Kompetenz und führt im besten Fall zu erhöhtem Vertrauen und einem offenen Austausch zwischen Pädagog*innen und Schüler*innen. Auch bei der Leistungserbringung kann variiert und es können individuelle Präsentationsformen genutzt werden. Je nach Leistungsstand und Eigenständigkeit der Schüler*innen sind Portfolios gut geeignete Möglichkeiten, Leistungen zu überprüfen. Die Kinder können individuelle Gestaltungen und Aufgaben in die Portfolios einbauen und sie an ihren Lernstand anpassen. Das Ziel ist es, das Können der Kinder bestmöglich zum Vorschein zu bringen.¹¹⁵

Dafür sollten, genauso wie im Lernprozess auch in der Leistungsüberprüfung unterschiedliche Mittel und Ressourcen verwendet werden. Es können beispielsweise auch bei Tests verschiedene Schwierigkeitsgrade angeboten werden. Zudem sollte den Lernenden die Möglichkeit freigestellt sein, eine Leistungsüberprüfung wiederholen zu dürfen. Dies sollte lediglich eingesetzt werden, um Lernfortschritte festzustellen und nicht als Bewertung dienen. Lehrkräfte können somit leichter die Rolle eines/einer Lernprozessbegleiters/ Lernprozessbegleiterin einnehmen. Schüler*innen erhalten Rückmeldungen, die ihnen beschreiben, welche Lernfortschritte gemacht wurden und welche Ziele zu erreichen sind. Dies wird als kompetenzorientierte Leistungsbewertung bezeichnet.¹¹⁶

Generell ist festzuhalten, dass Leistungsbeurteilung, gerade in inklusiven Klassen nicht einzig anhand von Notenziffern stattfinden sollte. Vielmehr geht es um wertschätzende Leistungsrückmeldungen und das Festhalten von Leistungsfortschritten sowie den Ausblick auf neue individuelle Lernziele. Die Schüler*innen sollten die Möglichkeiten bekommen, ihre Interessen auch außerschulisch weiterzuverfolgen und ihre Stärken zu entdecken, um das Lernen als etwas Positives wahrzunehmen.

4.4.4 Beziehungsarbeit

Beziehungsarbeit muss in vielen Konstellationen innerhalb der Schulinstitution betrieben werden. Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehung, Schüler*innenbeziehungen untereinander, Eltern-Lehrkraft, Pädagog*innen-Team untereinander, Pädagog*innen-Schüler*innen - all diese Beziehungen sind wichtig für das Wohlbefinden aller und den Schulerfolg der Kinder. Im Folgenden wird besonders auf die Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung

¹¹⁵ (Franz, Trumpa, & Esslinger- Hinz, 2014)

¹¹⁶ (Franz, Trumpa, & Esslinger- Hinz, 2014)

und die Schüler*innenbeziehungen untereinander eingegangen, da diese für diese Forschungsarbeit von größerer Bedeutung sind.

*4.4.4.1 Lehrer*innen-Schüler*innen Beziehung*

Die Lehrer*innen-Schüler*innen Beziehung hat unter anderem den größten Einfluss auf die Schüler*innenleistung.¹¹⁷ Entscheidend ist dabei das aktive, sorgende Engagement der Lehrkraft, da dies das Lernverhalten der Kinder in besonders großer Weise beeinflusst. Laut Hattie sollten Lehrkräfte direkt, einflussreich, fürsorglich und aktiv sowohl beim Prozess des Lehrens als auch beim Lernen sein.¹¹⁸

Doch weshalb ist gerade die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden von so großer Bedeutung? Die Lehrer*innen- Schüler*innen-Beziehung ist durchgehend von einem großen Faktor geprägt, dem „Machtgefälle“. Die Kinder müssen sich zunächst einmal an die Situation in der Schule gewöhnen. Ob die Beziehung zu den Kindern gelingt oder nicht, liegt hauptsächlich in der Verantwortung der Lehrkraft. Beziehungsarbeit ist genau das, was das Wort bereits mit sich bringt: Arbeit. Denn die Beziehung zur Klassenlehrkraft kann den Schüler*innen das Gefühl von Sicherheit und Vertrauen vermitteln. Es kann ihnen zeigen, dass die Lehrkraft an sie glaubt und sich für sie interessiert, wodurch sie ihnen als wertvolle Ressource dienen kann, die den Lernprozess stärkt und zu positiven Entwicklungen der Schüler*innen beiträgt.¹¹⁹ Positive Schuleinstellung, positiver Selbstwert und Schulfreude sind also Faktoren, die anhand einer guten Beziehung der Lehrkraft zu den Kindern entstehen können. Dadurch trauen sich Schüler*innen, Fehler zu machen, neue Dinge auszuprobieren und andere Perspektiven anzunehmen.¹²⁰

Die Beziehung kann jedoch, wie alle Beziehungen, auch negative Auswirkungen haben und die Kindern schädigen, sie verunsichern und belasten.¹²¹ Scham, Angst und Ärger können daraus resultieren und zu Leistungsabfall, einem negativen Selbstwert bis hin zur Schulangst und/ oder körperlichen Beschwerden führen.¹²² Gerade die Heterogenität einer Klasse kann Lehrer*innen vor eine Herausforderung in der Beziehungsarbeit stellen. Jedes Kind hat seine eigenen Bedürfnisse, auf die die Lehrkraft eingehen muss, um eine gute Beziehung zu ermöglichen.¹²³

¹¹⁷ (Hattie, 2013)

¹¹⁸ (Hattie, 2013)

¹¹⁹ (Serke, 2019)

¹²⁰ (Stähling & Wenders, 2015)

¹²¹ (Pfrang & Viehweger, 2015)

¹²² (Serke, 2019)

¹²³ (Serke, 2019)

Spezifisch zum Erleben der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung wurde eine qualitative Studie an einer inklusiven Grundschule aus der Perspektive der Schüler*innen durchgeführt. Die Ergebnisse zeigen, dass die Beziehung und das Verhalten der Lehrkraft sowohl für Kinder mit als auch ohne Förderbedarf gleichermaßen bedeutsam sind. Zudem fällt auf, dass wichtige Eigenschaften der Lehrerpersönlichkeit sich in den Antworten überschneiden. *Geduld, Freundlichkeit* und *Gefühle zeigen* waren Antworten, die häufiger genannt wurden. Wichtig für die Beziehung zu ihrem Lehrer fanden beide Schülerinnen *gegenseitigen Respekt, Nähe* bzw. *Zuneigung und Anerkennung*. Sie erklärten, dass diese Faktoren wichtig seien, auch um sich in der Klassengemeinschaft wohl fühlen zu können. Unterschiedliche Antworten kamen jedoch bei der Frage, was für sie von Bedeutung in der Schüler*innen-Lehrkraft- Beziehung ist. Eine Schülerin betonte dabei, wie wichtig ihr Geduld und Unterstützung in einzelnen Fächern sei. Dies führe bei ihr zu erhöhter Lernfreude. Währenddessen erklärte eine andere Schülerin, dass sie großen Wert darauf lege, dass ihr Pausen erlaubt werden würden, wenn sie diese benötige und dass ihre Lernfreude mit für sie angepasstem Lernpensum zusammenhinge.¹²⁴

4.4.4.2 Soziales Verhalten der Schüler*innen in inklusiven Lernumgebungen

Inklusive Klassengefüge bringen, genauso wie nicht-inklusive Klassen auch, das Risiko der Ausgrenzung mit. Für Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten oder SPF besteht eine erhöhte Gefahr. Ausgrenzungserfahrungen können psycho-soziale Belastungen und einen sinkenden Schulerfolg als Folge mit sich bringen.¹²⁵

Um dies zu vermeiden, und damit soziale Inklusion gelingen kann, müssen Lehrkräfte aktiv an der Klassengemeinschaft mit ihren Schüler*innen arbeiten. Während des Unterrichts, welcher in inklusiven Lernumgebungen meist offen gestaltet ist, kommen häufig Gelegenheiten zum sozialen Lernen. Helfersysteme, Unterstützung im Alltag, gemeinsames Arbeiten an einem Gegenstand oder auch Konfliktsituationen bieten ausreichend Möglichkeiten dafür. Helfersysteme bieten verschiedene Chancen für die Schüler*innen. Zum einen soll der Akt des Helfens Rücksichtnahme, Empathie, Toleranz und solidarisches Handeln fördern. Die Schüler*innen lernen, Verantwortung zu übernehmen und sich nicht nur mit dem eigenen Lernprozess zu beschäftigen.¹²⁶

¹²⁴ (Pfrang & Viehweger, 2015)

¹²⁵ (Serke, 2019)

¹²⁶ (Hackbarth, 2017)

Beziehungen von behinderten und nichtbehinderten Kindern, können für beide Akteure positive Auswirkungen haben. Zum einen wird der Behinderung durch den ständigen Kontakt die Distanz genommen. Kinder kommen automatisch damit in Berührung, die Behinderung wird so normalisiert. Dies bedeutet nicht automatisch, dass alle Kinder mit allen Kindern zurechtkommen und Freundschaften aufbauen müssen. Es ist genauso, wie in nicht-inklusiven Klassen ganz natürlich, dass sich manche Kinder eher darauf einlassen, anderen zu helfen oder Beziehungen aufzubauen als andere. Sehr leistungsstarke Kinder können davon profitieren, dass durch die Inklusion der Leistungsdruck gemindert wird.¹²⁷ Zusätzlich ist das Prinzip „Lernen durch Lehren“ für alle Kinder von Vorteil. Oft können Kinder sich beinahe besser in andere Kinder hineinversetzen und eher nachvollziehen, wo die Verstehensprobleme liegen, als Erwachsene.¹²⁸

Anhand des Helfersystems lernen die Schüler*innen also, die Perspektive von anderen einzunehmen, was eine wichtige soziale Kompetenz ist. Sie lernen außerdem zu akzeptieren, dass jede/r Stärken und Schwächen hat, und anhand dessen jedes Kind etwas zur Klassengemeinschaft beizutragen hat. Die Beziehungen zu anderen können so also als Ressource genutzt werden, um Vorurteile anderen gegenüber zu minimieren und Offenheit und Toleranz als Grundkompetenzen zu erlernen. Auch durch Jahrgangsmischung wird das Verantwortungsgefühl der Kinder verstärkt und alle Kinder kommen sowohl in die Position, zu Beginn Hilfe zu bekommen, als auch mit der Zeit Hilfe anbieten zu können. Somit durchleben sie einen Wandel und lernen verschiedene Situationen und Perspektiven kennen.¹²⁹

Klassenräte bieten hier eine gute Methode, um Beziehungsarbeit zu leisten. Wöchentlich werden für die Schüler*innen relevante Themen besprochen und mit anderen geklärt. Sie lernen dabei, andere aussprechen zu lassen, zuzuhören, zu reflektieren, sich in andere hineinzuversetzen und Kompromisse einzugehen. Bei Streitigkeiten ist es ratsam, den Schüler*innen von Beginn an diese Kompetenzen an die Hand zu geben, um ihnen beizubringen diese untereinander klären zu können. Ist dies nicht möglich, können Pädagog*innen weiterhin unterstützend zur Lösung der Probleme beitragen.¹³⁰

Für das soziale Lernen sind Regeln, Rituale und Routinen unabdingbar, welche sich jedoch stets weiterentwickeln. Sie bieten den Schüler*innen Sicherheit und Handlungsmöglichkeiten, an denen sie sich orientieren können. Ziel ist es, eine

¹²⁷ (Graumann, 2018)

¹²⁸ (Hackbarth, 2017, S. 48)

¹²⁹ (Stähling & Wenders, 2015)

¹³⁰ (Brosch & Hinz, 2014)

Klassengemeinschaft zu schaffen, in der jedes Kind so akzeptiert wird, wie es ist, und eine sichere Klassengemeinschaft existiert, in der die Schüler*innen sich bestmöglich entwickeln und gegenseitig unterstützen können.¹³¹

4.4.5 Lehrer*innengesundheit

Was beeinflusst die Lehrer*innengesundheit? Reagiert jeder auf dieselben Einflussfaktoren gleich? Wie kann dem Stress entgegengewirkt werden? Die folgenden Modelle haben sich mit der Frage beschäftigt, was Lehrer*innengesundheit ausmacht, und wie verschiedene Personen auf Beanspruchung reagieren können.

4.4.5.1 Modelle der Lehrer*innengesundheit

Belastungs- Beanspruchungsmodell

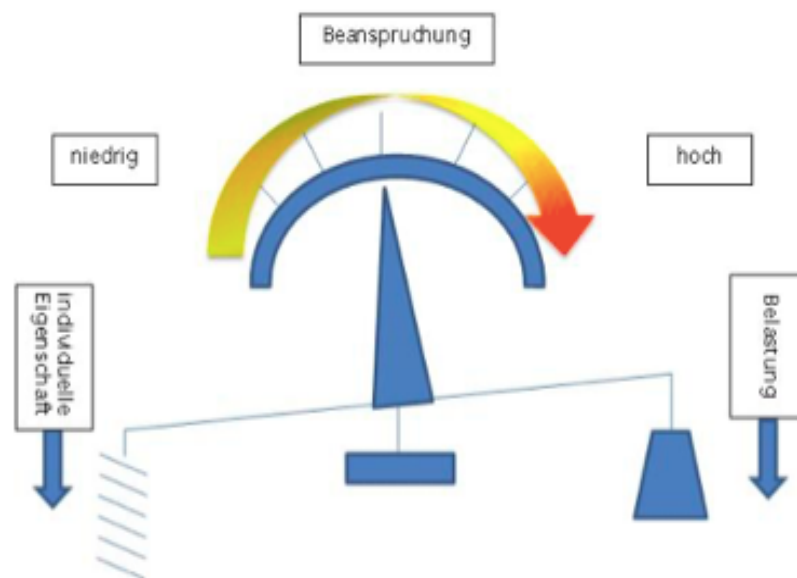


Abbildung 3 Belastungs- Beanspruchungsmodell (nach Rohmert & Rutenfranz 1975)¹³²

Beim Belastungs-Beanspruchungsmodell wird der Zusammenhang zwischen individuellen Eigenschaften und dem Belastungsgrad angezeigt, welche auf Beanspruchung folgt. Es soll darstellen, dass eine Person auf die gleiche Beanspruchung eine größere Belastung wahrnehmen kann als eine andere Person, die eben die gleiche Beanspruchung erfährt. Hierfür sind die individuellen Eigenschaften

¹³¹ (Brosch & Hinz, 2014)

¹³² (Seiboth, 2015, S. 4)

jedes Menschen der entscheidende Faktor dafür, wie niedrig oder hoch er/sie diese Belastung wahrnimmt.

Das „magische Dreieck“ der Lehrergesundheit (nach Bauer, 2007)



Abbildung 4 Das „magische Dreieck“ der Lehrergesundheit (nach Bauer, 2004)

Das „magische Dreieck“ der Lehrergesundheit zeigt auf, dass die Gesundheit von Lehrkräften ein Zusammenspiel mehrerer Faktoren ist. Laut Bauer (2004) muss eine Balance zwischen Identität, sozialer (kollegialer) Beratung und Beziehungsarbeit herrschen. Zu **Identität** zählen hier *Fachliche Kompetenz*, *Mut zum persönlichen Stil* und *Rolle und emotionale Authentizität* mit hinein. **Soziale Beratung** besteht hier aus den Bereichen *Erkennung und Abwehr von Spaltungsversuchen*, *Beziehung zwischen Typ A- und Typ S-*, *Zuverlässigkeit von Hilfeersuchen* und *Führungsverhalten*. Der dritte Baustein der Lehrergesundheit namens **Beziehungsarbeit** baut auf *Beachtung des Beziehungsgeschehens*, *Einforderung von Elternverantwortung* und *Erkennen psychischer Störungsbilder* auf.¹³³

¹³³ (Bauer J. , 2004)

Dabei ist laut Bauer der wichtigste Eckpunkt die soziale, aber vor allem kollegiale Unterstützung, denn „was Lehrer krank macht, ist ihr Einzelkämpfertum“¹³⁴.

4.4.5.2 Anforderungen und Belastungsfaktoren

Woher kommt der Stress im Lehrer*innenberuf? Welche Anforderungsbereiche gibt es neben den allgemein bekannten Faktoren, wie dem Vorbereiten des Unterrichts?

Der Lehrer*innenberuf bringt einige Anforderungen und vor allem auch Erwartungen anderer Personen mit sich. Lehrer*innen sollen je nach Situation in einer bestimmten Lehrer*innenrolle agieren. Schüler*innen beispielsweise erwarten von dem/der Lehrer*in vorwiegend Wissensvermittlung. Jedoch kommt hinzu, dass die Lehrperson als Berater*in, Vorbild, Fachperson, Wissende/r, Berater*in, Helfer*in, und/oder Freund*in agieren soll. Demnach fallen in diesen Aufgabenbereich: unterrichten, beraten, helfen, erziehen und zusammenarbeiten. Eltern erwarten zusätzlich individuelle Förderung, Entlastung, Beaufsichtigung, Ratgebung und Organisation. Arbeitskolleg*innen sehen die Lehrperson hingegen in der Rolle des/der Mithelfers/ Mithelferin und Interessent*in, welche/r Berater*in ist und zusätzlich als Freund*in agiert, Solidarität zeigt, kooperiert und unterstützend hilft, wo er/sie kann. Vorgesetzte haben die Erwartungen, dass die Lehrperson wie folgt zu agieren hat: Er/Sie hat die Aufgabe dafür zu sorgen, dass alles „funktionieren“ soll. Das bedeutet Entlastung der Arbeit des Vorgesetzten, Unterstützung, Legitimation der Schule, Entwicklung der Schule, Weiterbildung und individuelle Entwicklung. Zu den Aufgaben einer Lehrkraft kommt also Verwalten, Organisieren, Beaufsichtigen, Innovieren, Funktionsaufgaben übernehmen und Öffentlichkeitsarbeit betreiben hinzu. Für die Öffentlichkeit muss eine Lehrkraft die Rollen einer/eines Beurteiler*in, Schullaufbahnberater*in, Berufsberater*in, Erzieher*in, Therapeut*in ausfüllen. Eine Lehrperson hat also längst nicht mehr die einzige Aufgabe der Wissensvermittlung. Lehrer*innen organisieren Schulfeste, Klassenfahrten und sonstige außerschulische Aktivitäten. Sie organisieren Nachhilfe, wirken als Erzieher*in, Sozialarbeiter*in und übernehmen Verwaltungsaufgaben. Sie stehen in ständigem Austausch mit Eltern und externen Fachleuten um die individuelle Förderung aller Kinder so optimal wie möglich gestalten zu können¹³⁵.

Es wurde bereits von Belastungsfaktoren gesprochen. Neben den Erwartungen der Umwelt, gibt es eine Vielzahl von alltäglichen Belastungsfaktoren, die Einfluss auf die Psyche von Lehrkräften nehmen können. Der konstante Lärm im Klassenzimmer

¹³⁴ (Bauer, et al., 2007, S. 72)

¹³⁵ (Rothland, 2007)

beispielsweise. Schallärm kann gesundheitliche Beeinträchtigungen wie Hörschädigungen, erhöhte Herzfrequenz, Bluthochdruck, Nervosität, Schlafstörungen, gesteigerte Gereiztheit und Befindlichkeitsbeeinträchtigung zur Folge haben. Um sich gegen diesen hohen Lärmpegel stimmlich durchsetzen zu können, müssen Lehrer*innen ihre Sprech- und Stimmbelastung erhöhen.¹³⁶

Laut „§2 Wöchentliche Unterrichtsverpflichtung der Lehrkräfte“ der *Verordnung der Landesregierung über die Arbeitszeit der beamteten Lehrkräfte an öffentlichen Schulen in Baden-Württemberg (Lehrkräfte-ArbeitszeitVO)* haben Lehrkräfte an Grundschulen in Baden-Württemberg offiziell die wöchentliche Unterrichtsverpflichtung für 28 Wochenstunden¹³⁷. Dies bezieht sich auf die Deputatsstunden und wurde so festgelegt, um die zusätzlichen Aufgaben, wie Klassenarbeiten korrigieren, Unterricht vorbereiten und außerschulische Aktivitäten wie Klassenfahrten nicht außen vor zu lassen. Baden-württembergische Pädagog*innen kamen im Durchschnitt auf eine Wochenstundenzahl von über 50¹³⁸ und eine weitere Untersuchung von Lehrer*innen zeigte eine Arbeitszeit von durchschnittlich 47,1 Stunden pro Woche¹³⁹. Jedoch ist nicht genau festgelegt wie viel Arbeitszeit die Pädagog*innen selbstständig in ihrer Freizeit in Vorbereitungen, Fortbildungen, Elternversammlungen etc. stecken. Auch eine Trennung zwischen Privatleben und Beruflichem kann problematisch werden, da das eigene Heim zum Arbeitsplatz wird. Somit fällt es schwerer, sich abzugrenzen und eine klare Linie zu ziehen.¹⁴⁰

Womöglich wären einige der Belastungsfaktoren und Stressoren weniger problematisch, wäre der Beruf der Lehrkraft gesellschaftlich besser angesehen. Jedoch hängen dem/der Lehrer*in weiterhin Klischees des/der arbeitsscheuen Lehrer*in nach, welche/r zu viele Ferien und kaum Unterrichtsstunden hat. Jeder Mensch strebt nach Ansehen und Anerkennung für seine/ihre Arbeit. Ist dies nicht gegeben, fehlt ein wesentlicher Motivator, was sich negativ auf die Psyche auswirken kann.¹⁴¹

¹³⁶ (Robak, 2011)

¹³⁷ (Landesregierung, 2014)

¹³⁸ (Bauer, et al., 2007)

¹³⁹ (Schönwälder, Berndt, & Ströver, 2003)

¹⁴⁰ (Bauer, et al., 2007)

¹⁴¹ (Bauer, et al., 2007)

4.4.5.3 Bedeutung für den Lehrerberuf

Wie gehen Lehrkräfte nun mit diesen Belastungen um? Das folgende Schaubild stellt die vier verschiedenen Verhaltensstile der Selbstregulation dar, die auf den Faktoren Engagement und Widerstandsfähigkeit beruhen¹⁴².

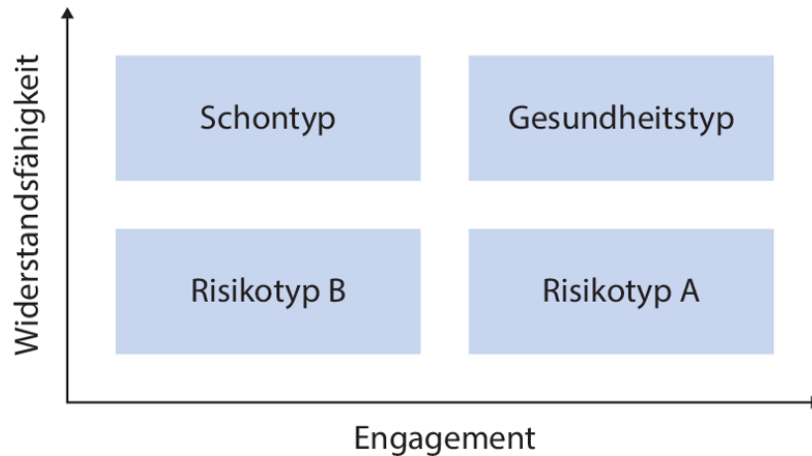


Abbildung 5 Verhaltensstile der Selbstregulation¹⁴³

Nach Klusmann (2011) ist die Fähigkeit der Selbstregulation von Lehrkräften nötig, um im Beruf effektiv mit den eigenen Ressourcen umzugehen und diese einteilen zu können. Hierfür ist die Kombination aus viel beruflichem Engagement und hoher beruflicher Widerstandsfähigkeit von Bedeutung¹⁴⁴. Dabei meint Engagement die "grundlegende Bereitschaft einer Person, Ressourcen (d. h. Energie und Anstrengung) in die Arbeit zu investieren"¹⁴⁵ und Widerstandsfähigkeit die "Fähigkeit eines Individuums, sich von beruflichen Belangen zu distanzieren und erfolgreich mit Misserfolgen umzugehen, d. h. Ressourcen zu schützen"¹⁴⁶.

Die Strategie des *Gesundheitstyps* ist hierbei wohl am effektivsten. Er zeigt ein angemessenes Maß an beruflichem Engagement, schafft es jedoch auch, sich gleichzeitig von beruflichen Belangen zu distanzieren und seine Ressourcen zu schonen. Den wohl gegensätzlichsten Verhaltensstil hat *Risikotyp B* (B= Burnout). Er hat sowohl Probleme dabei, in die nötigen Ressourcen zu investieren, als auch die eigenen Ressourcen effektiv zu schützen. Dementsprechend können Lehrkräfte mit diesem Verhaltensmuster oft keine langfristige, berufliche Leistungsfähigkeit gewährleisten. Der *Schontyp* hingegen kennzeichnet sich dadurch aus, dass auch er nicht das nötige Engagement, jedoch eine hohe Widerstandsfähigkeit besitzt. Demnach wird auch der

¹⁴² (Klusmann, 2011)

¹⁴³ (Klusmann, 2011)

¹⁴⁴ (Artelt & Kunter, 2019)

¹⁴⁵ (Artelt & Kunter, 2019)

¹⁴⁶ (Artelt & Kunter, 2019)

Schontyp auf lange Zeit Probleme haben, die Anforderungen zu erfüllen, da dafür Ressourcen in die Arbeit investiert werden müssen. Das letzte Verhaltensmuster ist gegenteilig zum *Schontyp* und wird als *Risikotyp A* bezeichnet. Durch das zwar hohe Engagement, die jedoch niedrige Widerstandsfähigkeit führt der Lehrer*innenberuf für diesen Risikotyp langfristig zu Stress, da die vorhandenen Ressourcen permanent ausgeschöpft aber nicht geschützt werden.¹⁴⁷

Lehrkräfte der *Risikotypen A und B* erleben laut empirischer Befunde die höchste emotionale Erschöpfung ebenso wie die geringste Arbeitszufriedenheit. Lehrkräfte mit dem Verhaltensstil des *Gesundheitstyps* weisen währenddessen die günstigsten Werte im beruflichen Wohlbefinden auf.¹⁴⁸

4.4.5.4 Erkrankungen und Beschwerden

Häufige Erkrankungen aus dem Bereich *psychische und psychosomatische Erkrankungen* sowie *Verhaltensstörungen* und *Psychische und Verhaltensstörungen* bilden mit über 50 % den mit Abstand häufigsten Grund für krankheitsbedingte Dienstunfähigkeit, sowohl bei Beamten des Bundes als auch bei verbeamteten Lehrkräften.¹⁴⁹

Lehrer*innen würden "im Vergleich zu anderen Erwerbstätigen stark unter (1) allgemeiner Müdigkeit, Mattigkeit oder Erschöpfung, (2) Nervosität oder Reizbarkeit, (3) emotionaler Erschöpfung und (4) Schlafstörungen leiden, allesamt Symptome, die im Rahmen depressiver Störungen auftreten."¹⁵⁰ Dies wurde in einer Befragung des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) und der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (BAuA) erhoben, bei der über 20.000 Erwerbstätige zu verschiedenen Beschwerden befragt wurden. Beschwerden, die im Rahmen depressiver Erkrankungen auftreten, sind besonders häufig vorhanden: Erschöpfung, Nervosität, Schlafstörungen und Niedergeschlagenheit. Physische Krankheiten hingegen sind bei Lehrkräften weniger häufig als bei anderen Berufsgruppen.¹⁵¹

In Deutschland beschäftigen sich einige Studien mit den aus der ICD10 diagnostizierten Erkrankungen (z.B. Depressionen, koronare Herzerkrankungen, Schlafstörungen) vorrangig gegen Ende der Lehrer*innenlaufbahn, da es sich hier um Studien der Dienstunfähigkeit handelt.¹⁵²

¹⁴⁷ (Artelt & Kunter, 2019)

¹⁴⁸ (Klusmann, Kunter, Trautwein, Lüdtke, & Baumert, 2008)

¹⁴⁹ ((Hrsg.) & Bundesministerium des Inneren, 2005, 2013)

¹⁵⁰ (Terhart, Bennewitz, & Rothland, 2014)

¹⁵¹ (Terhart, Bennewitz, & Rothland, 2014)

¹⁵² (Terhart, Bennewitz, & Rothland, 2014)

Eine Vielzahl an Untersuchungen liegt über das Burnout-Syndrom vor. Die *Potsdamer Lehrerstudie* brachte beispielsweise hervor, dass ca. 29 % der befragten Lehrer*innen am Burnout-Syndrom litten und, dass sowohl der Erzieher*innen- als auch der Lehrer*innenberuf die höchste Burnout-Rate aufwiesen¹⁵³.

Der Grund dafür liegt darin, dass die folgenden Burnout- begünstigenden Faktoren¹⁵⁴ eine große Schnittmenge mit den bereits erläuterten, einhergehenden Anforderungen und Belastungsfaktoren des Lehrerberufs aufweisen:

1. Mangel an positivem Feedback
2. Fokussierung auf Klient*innenproblemen
3. Gehäufte chronische und schwer zu beeinflussende Probleme
4. Normen eines "guten" Hilfeverhaltens
5. Übertriebene Involviertheit
6. Hierarchieprobleme
7. Administrative Zwänge
8. Schlechte Teamarbeit
9. Druck von Vorgesetzten
10. Schlechte Arbeitsorganisation
11. Mangelnde Ressourcen (Personal, Finanzmittel)
12. Problematische institutionelle Vorgaben und Strukturen

4.4.5.5 Prävention

Präventionsmaßnahmen sind abhängig davon, in welches Risikomuster eine Person fällt. Jedoch kann bei Ausgangspunkten angesetzt werden. Zum einen bei der Ressourcenstärkung, zum anderen bei der Risikominderung.

Mögliche Präventionsmaßnahmen zur Ressourcenstärkung von Lehrkräften¹⁵⁵:

- Supervision
- Kollegiale Praxisberatung
- Coaching von Führungskräften
- Beratungshotline / Gesundheitssprechstunde
- Kursangebote: Stressbewältigung, Zeit-/ Konfliktmanagement

¹⁵³ (Terhart, Bennewitz, & Rothland, 2014)

¹⁵⁴ (Maslach & Schaufeli, 2001)

¹⁵⁵ (Weber, Weltle, & Lederer, 2005)

Mögliche Präventionsmaßnahmen zur Risikominderung¹⁵⁶:

Aus-/Weiter-/Fortbildung:

- Reform des Studiums (u.a. Schulpraktika)
- Einrichtung von Mentor*innenschaften
- Thematisierung von gesundheitlichen Berufsrisiken

Berufsalltag:

- Reduzierung von Klassen-, Gruppen-, Kursstärken
- Auswahl/ Entwicklung von Führungskräften
- Entlastung von Schulleitungen (z.B. durch Verwaltungsassistent*innen)
- Unterstützung in der Erziehungsarbeit (Schulsozialarbeit, Einforderung der Elternverantwortung)
- Einrichtung einer Expert*innenkommission
"Lehrer*innengesundheit" in Kultusministerien
- Arbeitsmedizinische-/ psychologische Betreuung
- Gesundheitszirkel-/ tage an Schulen
- Belastungsorientierter Ruhestandseintritt (Altersteilzeit, Lebensarbeitszeitmodelle, Alternativtätigkeiten, Herabsetzung der Regelaltersgrenze)
- Verbesserung der baulichen Gegebenheiten

¹⁵⁶ (Weber, Weltle, & Lederer, 2005)

5. Forschungsstand Inklusiver- und Sonderbeschulung

5.1 Auswirkungen der Beschulungsart auf die schulischen Leistungen

Vergleicht man die empirischen Befunde von Inklusions- und Sonderbeschulung in Bezug auf die Schulische Leistung miteinander, sind die Ergebnisse sowohl von deutschen wie auch internationalen Studien einstimmig. Der Mittelwert zeigt, dass Kinder, welche inklusiv beschult werden, gering positivere kognitive Leistungen erbringen als Kinder von Sonderbeschulung.¹⁵⁷ Auch Schüler*innen mit SPF (sonderpädagogischem Förderbedarf) weisen laut mehreren internationalen Studien auf Regelschulen neutrale oder positive Effekte auf die Schulleistung auf. Dies zeigten ebenfalls ältere Metaanalysen, bei denen die Ergebnisse hervorbrachten, dass Kinder mit SPF bessere Leistungen in den Bereichen Sprache und Mathematik erreichten als in Förderschulen.¹⁵⁸

In der deutschen Forschung wurde durch die Forschungsgruppe um Wocken¹⁵⁹ festgestellt, dass Schüler*innen auf Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt „Lernen“ zu Beginn der 7. Klasse erheblich geringere Leistungen im Bereich der Rechtschreibung zeigten als Hauptschüler*innen der Jahrgangsstufe 5 oder Schüler*innen der 4. Jahrgangsstufe mit ähnlichen kognitiven Grundfähigkeiten.¹⁶⁰

Gegenteilige Ergebnisse findet man jedoch in der Untersuchung von Lehmann und Hoffmann¹⁶¹. Schüler*innen der 7. und 8. Jahrgangsstufe der Förderschulen erreichten im sprachlichen und mathematischen Bereich zwar niedrigere Leistungen als Schüler*innen von Regelschulen, jedoch zeigten sich in Klasse 9 und 10 gegenteilige Ergebnisse.¹⁶² Diese Untersuchung wird jedoch von mehreren Quellen aufgrund der verwendeten Methoden kritisch betrachtet.¹⁶³

Die meisten Studien bringen also zusammenfassend die Ergebnisse hervor, dass Kinder, sowohl mit SPF „Lernen“ als auch mit anderen SPF, in inklusiver Beschulung signifikant bessere schulische Leistungen erbringen als an Förderschulen. Dies wird ebenso anhand des durchgeführten Ländervergleichs Primarstufe 2011 deutlich, welcher regelmäßig die nationalen Bildungsstandards untersuchen soll. Hier wird deutlich, dass Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf „Lernen“ nach Vollendung

¹⁵⁷ (Dedering, 2016)

¹⁵⁸ (Kocaj, Kuhl, Kroth, Pant, & Stanat, 2014)

¹⁵⁹ (Kocaj, Kuhl, Kroth, Pant, & Stanat, 2014, S. 169 zitiert nach (2000,2005; Wocken und Gröhlich 2009))

¹⁶⁰ (Kocaj, Kuhl, Kroth, Pant, & Stanat, 2014)

¹⁶¹ (Lehmann & Hoffmann, 2009)

¹⁶² (Lehmann & Hoffmann, 2009)

¹⁶³ (Dedering, 2016)

der vierten Klasse in inklusiven Schulen, in den Bereichen Lesen und Mathematik ein Vorsprung von einem, im Bereich Zuhören sogar von mehr als einem Jahr gegenüber der Förderschüler*innen zeigten. Die Kinder hatten hierbei vergleichbare Voraussetzungen in Bezug auf sozioökonomischem Status, kognitiven Grundfähigkeiten und Bildungsaspirationen in den Bereichen Lesen, Zuhören und Mathematik.¹⁶⁴

Ebenso wichtig ist es, die Schüler*innen der inklusiven Klassen in den Blick zu nehmen, welche keinen SPF aufweisen. Hier zeigen die empirischen Befunde eindeutig, dass Schüler*innen ohne SPF in Inklusionsklassen ähnlich gute schulische Leistungen erzielen, wie Schüler*innen, welche nicht inklusiv beschult werden.¹⁶⁵

5.2 Auswirkungen der Beschulungsart auf das Wohlbefinden und die soziale Partizipation

Die Untersuchungen zum Wohlbefinden der Kinder mit SPF zeigen unterschiedliche Ergebnisse, was damit zusammenhängen kann, dass proximale Faktoren, wie das Verhalten der Lehrkraft und deren Unterrichtsgestaltung, diese Werte stark beeinflussen. Anhand der großen Leistungsunterschiede steigt der Risikofaktor für soziale Vergleiche innerhalb der Klasse.¹⁶⁶ Die empirische Forschung zeigt jedoch, dass es keine erheblichen Differenzen der emotionalen Komponenten des Selbstkonzepts der Schüler*innen gibt. Diese zeigten ähnliche Ergebnisse des Wohlbefindens von Schüler*innen mit SPF in inklusiven und nicht inklusiven Lernumgebungen.¹⁶⁷ Die BiLieF (Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements)¹⁶⁸ zeigte, dass Schulen die besonders hohe Werte in den Bereichen *Leistungsentwicklung* sowie *Wohlbefinden* der Schüler*innen erreichten, auf folgende Merkmale zurückzuführen waren: Akzeptanz der Heterogenität aller Schüler*innen, hohe Leistungserwartungen an alle Schüler*innen, eine unterstützende Schulleitung und ein strukturiertes, kooperierendes Kollegium sowie gemeinsame Verantwortung des Kollegiums für alle Schüler*innen.¹⁶⁹

Im Gegensatz zu den positiven Ergebnissen zum Selbstkonzept der Kinder im Grundschulalter, liegen bei Untersuchungen zu sozialer Akzeptanz und Partizipation der Kinder und Jugendlichen weniger positive Ergebnisse vor. Sowohl internationale als

¹⁶⁴ (Dedering, 2016)

¹⁶⁵ (Dedering, 2016)

¹⁶⁶ (Lütje-Klose & Sturm, 2020)

¹⁶⁷ (Sauer, Ide, & Borchert, 2007)

¹⁶⁸ (Lütje-Klose, Neumann, Gorges, & Wild, 2018)

¹⁶⁹ (Lütje-Klose & Sturm, 2020, S. 15)

auch deutsch Studien zeigen, dass besonders bei Schüler*innen mit SPF *Lernen* und *sozial-emotionale Entwicklung* besonders große Ausgrenzungsrisiken in Inklusionsklassen besteht. Dieses Risiko hängt einerseits mit der Schulleistung zusammen und steigt zudem im Jugendalter deutlich an.¹⁷⁰

Andere Untersuchungen zeigen dennoch, dass auch hier Einzelschulen bedeutende Unterschiede aufweisen. Demnach ist das Wohlbefinden und die soziale Partizipation der Schüler*innen geprägt von der Lehrkraft, ihrer Unterrichts- und Beziehungsgestaltung und ihrer Beziehungsarbeit innerhalb der Klasse.¹⁷¹

5.3 Auswirkungen der Beschulungsart auf die Lehrer*innenbelastung

Ebenfalls empirisch untersucht wurde, ob inklusiver Unterricht aufgrund von Faktoren wie offenem Unterricht, multiprofessionellen Teams, Differenzierungsarbeit etc. bei Lehrkräften zu zusätzlichem Stress führt. Die Ergebnisse zeigen, dass im Gegensatz zu dem durch die Medien verbreiteten Aussagen, keine überdurchschnittlich hohen Belastungen durch inklusiven Unterricht besteht. Viel mehr spielen äußere Faktoren, wie die Rahmenbedingungen und den Gegebenheiten an einzelnen Schulen eine erhebliche Rolle für die sehr weit auseinandergehenden Rückmeldungen der Lehrkräfte, was das Belastungserleben betrifft.¹⁷²

¹⁷⁰ (Lütje-Klose & Sturm, 2020, S. 16)

¹⁷¹ (Lütje-Klose & Sturm, 2020)

¹⁷² (Lütje-Klose & Sturm, 2020)

6. Methodik

6.1 Fragestellungen

Neben dem theoretischen Hintergrund basiert diese Masterarbeit ebenfalls auf einer empirischen Forschung. Diese untersucht die Frage danach, welche Chancen und Herausforderungen Inklusion an Grundschulen mit sich bringt. Hierfür wurden Lehrkräfte von Schulen in Baden-Württemberg befragt, um ihre Ansicht für die empirische Untersuchung herauszuarbeiten. Um verschiedene Perspektiven auf das Thema Inklusion erfassen zu können, wurden sowohl Pädagoginnen einer Förderschule mit dem Schwerpunkt Lernen befragt als auch Lehrer*innen von Inklusionsschulen bzw. -klassen. Die Forschungsfrage für diese empirische Untersuchung lautet: *„Welche Chancen und Herausforderungen bietet Inklusion an Grundschulen aus der Perspektive von Lehrkräften?“*.

Um diese Forschungsfrage zu beantworten, wurden zunächst folgende Unterfragen gebildet:

- Welche Chancen bieten Förderschulen und Inklusionsschulen aus Sicht der Lehrkräfte und inwiefern ergeben sich Vorteile daraus?
- Welche Herausforderungen bieten beide Beschulungsformen aus der Perspektive von Lehrkräften?
- Inwiefern bietet Inklusion einen zusätzlichen Stressfaktor für Lehrkräfte?
- Für welche Kinder kann Inklusion aus Sicht der Lehrkräfte von Vorteil sein?
- Welche Voraussetzungen müssen aus der Perspektive der Lehrkräfte gegeben sein, dass Inklusion gelingen kann?

Im Folgenden wird zunächst erläutert, welche empirischen Forschungsmethoden in der Sozialwissenschaft existieren und welche Vorüberlegungen für den empirischen Forschungsteil gestellt wurden. Im Anschluss werden das Erhebungsverfahren sowie die Aufbereitungstechnik der Transkription vorgestellt. Abschließend folgen die Auswertung und Diskussion der Ergebnisse.

6.2 Vorüberlegungen

6.2.1 Empirische Forschungsansätze

6.2.1.1 Quantitativer Forschungsansatz

Die quantitative Forschungsmethode stammt aus den Naturwissenschaften und misst bestimmte Variablen. Die Auswertung der erhaltenen Messwerte geschieht

anschließend statistisch. Meist sind mehrere Durchführungen vorhanden, da die Forschung auf vielen Fällen, Fragebögen oder Experimenten aufgebaut wird. Das Ziel, aufgestellte Hypothesen, welche von theoretischen Ansätzen abgeleitet werden, zu überprüfen, kann so besser erreicht werden. Zudem wird anhand standardisierter Datenerhebungsinstrumenten ein strukturierter Ablauf befolgt. Dies bewirkt, dass weitere Theorien auf bereits durchgeführten Forschungen basieren und aufgebaut werden können. Zur Bewertung von quantitativen Forschungen werden die folgenden drei Kriterien herangezogen:¹⁷³

Die *Objektivität* garantiert die Unabhängigkeit der Forscher*innen und beschreibt die intersubjektive Nachvollziehbarkeit der Untersuchung. Die *Replizierbarkeit* zeigt, dass eine Studie wiederholbar ist, während die *Validität* die Gültigkeit der Ergebnisse dieser Studie beschreibt. Am schwersten wiegt das Kriterium der Validität, welches sich ebenfalls in interne und externe Validität unterteilen lässt. *Interne Validität* meint die Nachvollziehbarkeit der nachgewiesenen Ursache-Wirkungs-Beziehungen. *Externe Validität* ist die Generalisierbarkeit der Befunde auf andere Bedingungen und Personengruppen, welche nicht untersucht wurden.¹⁷⁴

6.2.1.2 Qualitativer Forschungsansatz

Der qualitative Forschungsansatz stammt ursprünglich aus den Geisteswissenschaften. Dieser Ansatz basiert im Gegensatz zu quantitativen Studien nicht auf statistischen Auswertungen, sondern auf Analysen von Text- oder Bildmaterial. Dieses Textmaterial kann in verschiedenen Formen, wie z.B. Interviewtranskripten oder Beobachtungsprotokollen vorliegen. Der qualitative Ansatz folgt meist keinem strikt strukturierten Vorgehen, sondern ist flexibel in seinem Aufbau, um auch unerwartete Ergebnisse zu erzielen. Im Mittelpunkt der Untersuchung steht vor allem die ausführliche Analyse der Ergebnisse, jedoch wird diese eher auf wenigen Fällen aufgebaut. Hier werden im Voraus keine Hypothesen aufgestellt, sondern Forschungsfragen gestellt, welche im Laufe der Untersuchung beantwortet werden sollen. Dennoch läuft auch dieser Forschungsansatz auf Theoriebildung hinaus. Gütekriterien sind im Gegensatz zur quantitativen Forschung nicht vorgegeben, sondern werden in der qualitativen Forschung eigens erstellt. Hier spielen beispielsweise Vertrauenswürdigkeit, Authentizität etc. eine Rolle.¹⁷⁵

¹⁷³ (Döring & Bortz, 2016)

¹⁷⁴ (Döring & Bortz, 2016, S. 184)

¹⁷⁵ (Döring & Bortz, 2016)

6.2.1.3 Mixed-Methods-Ansatz

Der Mixed-Methods-Ansatz verbindet die quantitativen und qualitativen Ansätze miteinander. Dafür werden entweder verschiedene Teilstudien nacheinander oder parallel zueinander durchgeführt. Die Teilstudien beziehen sich dabei jedoch immer aufeinander. Es können also wie beispielsweise im Vorstudienmodell eine qualitative Vorstudie, mit Leitfadeninterviews durchgeführt werden, welche anschließend quantitativ anhand eines standardisierten Fragebogens überprüft wird.¹⁷⁶

6.2.2 Begründung der Wahl zur qualitativen Forschungsmethode

Die zuvor aufgestellten Forschungsfragen sollen anhand von Leitfadeninterviews untersucht werden. Um die tatsächlichen Herausforderungen und Chancen von Inklusion anhand unterschiedlicher Perspektiven zu untersuchen, beinhalten diese ebenfalls persönliche Erfahrungen und Meinungen der Proband*innen. Es handelt sich um fünf Interviews, bei denen detaillierter auf den Gegenstand eingegangen werden kann. Da in Fragebögen nicht flexibel auf die Proband*innen eingegangen werden kann, und diese meist eher oberflächlich gehalten werden, kommt ein quantitatives Forschungsdesign für diese Forschungsarbeit nicht infrage. Da Interviewtranskripte häufig in qualitativen Forschungen verwendet werden, wurde zur Untersuchung der Forschungsfragen ein qualitatives Forschungsdesign gewählt.

6.3 Untersuchungsdesign

6.3.1 Das Leitfadeninterview

Interviews können in strukturierte, unstrukturierte und halbstrukturierte Interviews aufgeteilt werden. Zu letzterem zählt beispielsweise das für diese Untersuchung verwendete Leitfadeninterview. Dieses basiert auf einem Gesprächsleitfaden, welcher sowohl in ausformulierten Fragen als auch in Stichpunkten vorliegen kann. Dieser Gesprächsleitfaden legt den Grundbaustein für die Hauptfragen, welche gestellt werden sollen. Zusätzlich können jedoch auch Nachfragen oder Ergänzungsfragen festgehalten werden, welche während des Gesprächs gestellt werden können. Dies führt dazu, dass das Interview als flüssiges und dennoch strukturiertes Gespräch geführt werden kann. Da Fragen jederzeit flexibel angepasst werden können und nicht nach einem starren

¹⁷⁶ (Döring & Bortz, 2016)

Schema vorgegangen werden muss, wird dabei der Gesprächsfluss nicht unterbrochen. Je nach Umfang der Antworten der Proband*innen können also Zusatzfragen weggelassen, umformuliert oder gestellt werden.¹⁷⁷ Durch den Leitfaden wird die Vergleichbarkeit der verschiedenen Interviews gewährleistet und diese verlieren trotzdem nicht ihren Gesprächscharakter.¹⁷⁸

Zu Beginn wird ein Pretest durchgeführt, um den Leitfaden zu testen und zu überprüfen. Dieser wird bei Bedarf angepasst und erneut überarbeitet, bevor weitere Interviews durchgeführt werden. Die Fragebögen sind meist nach einem gewissen Grundschema aufgebaut. Zunächst werden die für die Studie relevanten biografischen Daten erfragt. Hierzu zählen beispielsweise das Alter und der berufliche Hintergrund der Personen. Anschließend folgt anhand allgemeiner Fragen eine Hinleitung zum Forschungsthema. Folgend werden detailliertere Fragen gestellt, um den Kern der Untersuchung zu erfragen und die persönlichen Erfahrungen und Meinungen der befragten Personen zu erfahren. Gerade bei den detaillierteren persönlicheren Fragen folgen flexiblere Fragestellungen und Nachfragen, um besser auf die Proband*innen eingehen zu können. Abschließend können noch ein oder zwei abschließende Fragen gestellt werden, um das Interview zum Ende hin abzurunden und nicht zu abrupt enden zu lassen.¹⁷⁹

6.3.1.1 Begründung der Wahl für ein Leitfadeninterview

Da das Thema dieser Studie die „Chancen und Herausforderung von Inklusion in Grundschulen“ untersucht, sind die Erfahrungen der Lehrkräfte besonders im Fokus der Untersuchung. Aus diesem Grund wurde das Leitfadeninterview als geeignete Methode ausgewählt. Den Proband*innen kann durch das Leitfadeninterview der Freiraum gegeben werden, eigene Erfahrungswerte und Meinungen einzubringen und eventuell auch etwas abzuschweifen, wenn dies für die Thematik von Nutzen ist. Um sich dennoch an einem Grundgerüst orientieren zu können, ist es gerade für den/ die Interviewer*in von großem Vorteil, auf eine Kombination zwischen dem strukturierten und dem unstrukturierten Interview zurückgreifen zu können und das halbstandardisierte Verfahren zu verwenden. Das Leitfadeninterview wurde als die Methode gewählt, welche am geeignetsten für die vorliegende Untersuchung schien. Die Möglichkeit zu haben,

¹⁷⁷ (Renner & Jacob, 2020)

¹⁷⁸ (Döring & Bortz, 2016)

¹⁷⁹ (Döring & Bortz, 2016)

flexible Nachfragen zu stellen ist ein großer Vorteil, welcher ebenfalls zu dieser Entscheidung beitrug.

6.3.1.2 Erstellung des Leitfadens

Der Leitfaden wurde mit Hilfe des SPSS-Prinzips erstellt. „SPSS“ steht hier für die Begriffe „Sammeln, Prüfen, Sortieren und Subsumieren“, die wiederum die vier Schritte zur Erstellung des Leitfadens vorgeben. Das SPSS-Prinzip verfolgt das Ziel, die gesammelten Fragen, welche durch den theoretischen Hintergrund entstanden sind, zu sortieren, zu ordnen und umzuformulieren, um ein flüssiges Interview herauszuarbeiten. Im Folgenden werden die Schritte genauer beleuchtet.¹⁸⁰

„S“: Sammeln von Fragen

Der erste Schritt beinhaltet das Sammeln aller Fragen, welche in Zusammenhang zum Forschungsthema aufkommen. Es geht dabei vorrangig um das Sammeln besonders vieler Fragen, unabhängig davon, ob sie letztendlich für den Leitfaden verwendet werden oder nicht. Der Nutzen und die Formulierung sollten zunächst ausgeklammert werden.¹⁸¹

„P“ wie „Prüfen: Durcharbeiten der Liste unter Aspekten des Vorwissens und der Offenheit“¹⁸²

Im zweiten Schritt wird der aufgestellte Fragenkatalog maßgeblich reduziert. Ziel des Prüfens ist es, alle Fragen zu prüfen und auf die brauchbarsten, wichtigsten Fragen zu minimieren. Hierfür werden beispielsweise Faktenfragen, welche nicht auf anderen Wegen erfragt werden können, gelöscht. Außerdem wird geprüft, ob sich die Fragen dazu eignen den Forschungsgegenstand zu erheben, indem sie auf die subjektive Sichtweise der interviewten Personen eingehen. Außerdem werden Fragen umformuliert, um sie für die Proband*innen nahbarer zu machen.¹⁸³

„S“: Sortieren

Im nächsten Schritt folgt die Sortierung der übrig gebliebenen Fragen und Stichpunkten. Hierfür gibt es keine genauen Vorgaben.¹⁸⁴ Für diese Forschungsarbeit wurden die Fragen nach inhaltlichen Aspekten sortiert und das Interview dementsprechend

¹⁸⁰ (Helfferich, 2011, S. 182)

¹⁸¹ (Helfferich, 2011, S. 182)

¹⁸² (Helfferich, 2011, S. 182)

¹⁸³ (Helfferich, 2011, S. 182 f.)

¹⁸⁴ (Helfferich, 2011, S. 185)

aufgebaut. Zudem wurden sie gebündelt und in sechs Themenabschnitte mit jeweils zwei bis vier Leitfragen unterteilt. Teil 1 der Befragung deckte die Einleitung ab, in denen z.B. grundsätzliche Fragen zum beruflichen Hintergrund gestellt wurden. Anschließend folgten die Abschnitte *Vorbereitung des Unterrichts*, *Durchführung des Unterrichts*, *Erfahrungen mit der anderen Schulart*, *Persönliche Meinung* und *Ausblick*. Da dieses Interview sowohl mit Pädagoginnen der Förderschule als auch mit Grundschullehrer*innen durchgeführt wurde, wurden die Fragen des Abschnitts *Erfahrungen mit der anderen Schulart* während des Interviews an die jeweilige Schulart angepasst.

„S“: Subsumieren“

Im letzten Schritt wird der Leitfaden in seine finale Form gebracht.¹⁸⁵ Dementsprechend wurde eine zweispaltige Tabelle erstellt, in der sowohl die Themenabschnitte auf den ersten Blick deutlich zu sehen als auch die Hauptfragen darunter notiert sind. In der rechten Spalte sind Stichpunkte für spontane Nachfragen festgehalten worden. Es wurden bewusst Stichpunkte verwendet, damit diese in den Gesprächsfluss eingebaut werden können, ohne ganze Fragen zusammenhangslos verwenden zu müssen.

6.3.1.3 Pretest des Leitfadeninterviews und Anpassung

Im Anschluss an die Leitfadenerstellung wurde ein Pretest durchgeführt. Pretests werden zu dem Zweck durchgeführt, den Fragenkatalog zu testen und gegebenenfalls erneut zu überarbeiten. Dabei soll darauf geachtet werden, ob die Fragen verständlich formuliert sind und ob der Fragebogen für den/die Interviewer*in übersichtlich gestaltet ist, sodass er/sie währenddessen keine Probleme hat, sich darin zu orientieren. Außerdem sollen eventuelle Probleme bei der Beantwortung der Fragen entdeckt und der Ablauf des Interviews in einer echten Interviewsituation erprobt werden.¹⁸⁶ Der Pretest verlief sehr gut, weshalb im Anschluss nicht mehr viel im Fragebogen verändert wurde. Auch das Feedback der befragten Person wurde zur Reflexion eingeholt und im Anschluss an den Pretest umgesetzt.

6.3.2 Stichprobe

Da die Fallauswahl der Proband*innen bereits zu Beginn der Untersuchung feststand, handelte es sich um das sogenannte Top-down-Verfahren mit heterogenen Stichproben.

¹⁸⁵ (Helfferich, 2011, S. 185)

¹⁸⁶ (Häder, 2010)

Zu Beginn wurde die Stichprobengröße festgelegt. Für die Untersuchung sollten drei Lehrkräfte von Grundschulen und zwei Lehrkräfte von Förderschulen (Lernen) interviewt werden. Es handelte sich also um eine kriteriengeleitete, bewusste Auswahl der Personen.¹⁸⁷ Für den Pretest wurde eine zusätzliche Lehrkraft ausgesucht, welche in einer Förderschule arbeitet. Jedoch war dies kein ausschlaggebendes Kriterium, da der Pretest nicht in die Auswertungen miteinfließt.

Um Proband*innen der Förderschule (Lernen) zu finden, wurde das Schneeballsystem¹⁸⁸ genutzt. Dementsprechend wurde eine Bekannte gebeten, die Interviewanfrage an Kolleg*innen weiterzuleiten, da diese im Bereich der Förderschule tätig war. Hierfür meldeten sich drei Sonderschullehrerinnen freiwillig. Eines der drei Interviews wurde im Rahmen des Pretests, während die anderen beiden im Rahmen der Studie durchgeführt. Dabei wurde eines der beiden Studien-Interviews telefonisch durchgeführt.

Für die Inklusionsklassen wurde die Priorität daraufgesetzt, Lehrkräfte aus zwei unterschiedlichen Schulen zu rekrutieren, um unterschiedliche Erfahrungswerte mit Inklusion zu erhalten. Hierfür wurden eigene Kontakte zu Lehrkräften genutzt, bei denen im Voraus bereits Praktika absolviert wurden. Drei Lehrkräfte stimmten einem Interview zu, wodurch das Interview mit der Lehrkraft einer Inklusionsklasse an einer Regelschule und die zwei Interviews mit den Lehrkräften aus einer Montessorischule zustande kamen.

Den Überlegungen für die Auswahl der unterschiedlichen Berufsfelder und der Schulen der Lehrkräfte lag zugrunde, dass damit möglichst breite Erfahrungswerte und Meinungen in Bezug auf das Thema Inklusion und Vergleiche der Schularten ermöglicht werden könnten.

6.3.3 Transkription

Um die mündlich geführten Interviews anschließend auswerten zu können, müssen diese zunächst verschriftlicht werden, was in Form von Transkription durchgeführt wurde.

Die Transkription der Interviews wurde anhand einer Volltranskription durchgeführt. Dementsprechend sind alle Inhalte, welche von den Proband*innen wiedergegeben wurden, manuell transkribiert, ohne Teillinhalte auszuklammern. Im Sinne der Verständlichkeit wurde jedoch eine Sprachglättung vorgenommen. Demnach wurden

¹⁸⁷ (Akremi, 2014)

¹⁸⁸ (Helfferich, 2011)

Dialekte, Umgangssprache, fehlerhafte Ausdrücke, Satzbau und grammatikalische Zeichensetzung nachträglich korrigiert.¹⁸⁹ Zudem sind auch paraverbale Ausdrücke wie „hm, ähm“ etc. nicht in die Transkription aufgenommen worden. Wortwiederholungen wurden verschriftlicht, sobald diese als relevant eingestuft wurden, wenn sie z.B. ein Argument besonders betonen sollten.

Nonverbale Aspekte wie Räuspern, Gestiken etc. wurden bis auf Lachen nicht berücksichtigt. Da Lachen einen Satz inhaltlich verändern oder bestärken kann, indem es beispielsweise Unsicherheit, Ironie oder einen Witz unterstreichen soll, wurde diese nonverbale Geste bewusst mit in die Transkription aufgenommen. Auch Satzabbrüche, Pausen oder Betonungen wurden in die Transkription aufgenommen und entsprechend den Transkriptionsregeln (Materialband, S. 4) mit den dafür festgelegten Symbolen gekennzeichnet.

Um die Anonymität der befragten Personen zu wahren, sind alle Namen und Ortsangaben entsprechend unkenntlich gemacht worden. Außerdem wurden die Kürzel entsprechend der Reihenfolge für die befragten Personen festgelegt. Somit steht L1 für befragte Lehrperson 1, SP1 beispielsweise für befragte Sonderpädagogin 1 usw.

Im letzten Schritt wurden die Interviewtranskripte mit Zeilennummern versehen, um diese bei der Darstellung und Interpretation der Ergebnisse zitieren zu können. Die fünf Transkripte befinden sich im Materialband dieser Arbeit. Alle Transkripte starten ab dem Moment, in dem das Interview offiziell gestartet wurde, nachdem alle Befragten Personen eingewilligt hatten, dass eine Audioaufzeichnung des Interviews vorgenommen werden dürfe.

6.4 Auswertungsmethode

6.4.1 Qualitative Inhaltsanalyse

Um die transkribierten Daten anschließend auswerten zu können, wurde die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring verwendet. Diese wird häufig in sozialwissenschaftlichen Forschungsprojekten verwendet, um offene Interviews, offene Fragen aus standardisierten Befragungen, Beobachtungsprotokollen etc. auszuwerten.¹⁹⁰ Laut Mayring ist das Ziel der qualitativen Inhaltsanalyse Texte systematisch zu bearbeiten. Hierfür werden schrittweise Kategoriensysteme anhand theoretischer Vorarbeit und des vorhandenen Materials entwickelt. Dementsprechend werden Einheiten gebildet, welche anschließend, nacheinander bearbeitet werden

¹⁸⁹ (Fuß & Karbach, 2019)

¹⁹⁰ (Mayring & Fenzl, 2014)

können. Das Kategoriensystem hilft dabei, bestimmte Aspekte herauszufiltern und anschließend zu analysieren.¹⁹¹

Anhand des Kategoriensystems sollen jene Problematiken umgangen werden, welche bei der quantitativen Inhaltsanalyse zu Kritik führen. Es kann demnach besser auf den Kontext von Textbestandteilen eingegangen, latente Sinnstrukturen, wichtige Einzelfälle sowie Aspekte, welche im Text nicht vorkommen, berücksichtigt werden.¹⁹² Aus diesem Grund wurde die qualitative Inhaltsanalyse von Mayring gewählt, genauer gesagt die *strukturierte* qualitative Inhaltsanalyse.

Laut Mayring kann die qualitative Inhaltsanalyse nämlich in weitere drei Grundformen unterteilt werden. *Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung*.¹⁹³

6.4.2 Strukturierende qualitative Inhaltsanalyse und Kategoriensystem

Die strukturierte Inhaltsanalyse soll, wie der Name bereits vermuten lässt, eine besondere Struktur aus dem Material herausfiltern. Die Strukturierung an sich ist dabei jedoch nicht vorgegeben, es kann sich also um formale oder inhaltliche Aspekte handeln, genauso wie Skalierungen oder andere Kriterien. Wichtig ist hierbei jedoch, dass die erstellten Kategorien eine explizite Definition erhalten, damit diese Kategorien zu jedem Zeitpunkt auf das Textmaterial angewandt und zugeteilt werden können.¹⁹⁴

Für die Erstellung dieses Kodierleitfadens wird in drei Schritten vorgegangen. Zunächst werden die Kategorien genau definiert, um festzuhalten, welche Bestandteile des Textes in welche Kategorien fallen. Anschließend werden Ankerbeispiele herausgesucht. Als Ankerbeispiele gelten konkrete Textstellen, welche sich gut als Beispiele für diese spezielle Kategorie eignen. Im letzten Schritt werden die Kodierregeln festgelegt. Besonders, bei Kategorien, die schwer voneinander abzugrenzen sind, werden Regeln bestimmt, um diese eindeutig zuordnen zu können. Der Kodierleitfaden wird weiterhin im Laufe der Untersuchung überarbeitet, indem stets neue Ankerbeispiele und Regeln hinzukommen.¹⁹⁵

Für diese Untersuchung wurden die Kategorien bereits im Vorfeld festgelegt. Sie basieren auf dem zuvor erstellten Leitfadeninterview, welches sich aus Erkenntnissen der vorangestellten theoretischen Auseinandersetzung ergeben hat.

¹⁹¹ (Mayring, 2016)

¹⁹² (Mayring, 2016)

¹⁹³ (Mayring, 2016, S. 115)

¹⁹⁴ (Mayring, 2016)

¹⁹⁵ (Mayring, 2016)

6.4.3 Kategoriensystem

Das Kategoriensystem wird anhand der bereits verschriftlichten Transkripte erstellt. Hierfür werden diese systematisch durchgearbeitet und die Aussagen bestimmten Kategorien untergeordnet. In dieser Untersuchung wurde induktiv vorgegangen, was bedeutet, dass die Kategorien nicht anhand der Literatur vorgegeben waren, sondern eigenständig anhand der Aussagen der Proband*innen erstellt wurden.¹⁹⁶

Um die Aussagen unmissverständlich den Kategorien zuordnen zu können, wurde das Vorgehen von Mayring verwendet.

Die herausgearbeiteten Kategorien wurden zunächst im Kodierleitfaden definiert. Anschließend wurden passende Ankerbeispiele in die Tabelle aufgenommen, um dem/der Leser*in ein prototypisches Beispiel für die Kategorie anzubieten. Abschließend wurden Kodierregeln erstellt, um die Abgrenzung zu anderen Kategorien und sich überschneidende Aussagen anhand bestimmter Regeln zu verdeutlichen.¹⁹⁷

Zur Erstellung des Kodierleitfadens wurde sich im ersten Verlauf des Materialdurchgangs zunächst auf den Interviewleitfaden gestützt. Die Kategorien wurden jedoch im Verlauf der Entwicklung durch den Bezug auf die Forschungsfragen und die Aussagen der Proband*innen erweitert.¹⁹⁸ Das Endresultat des Kodierleitfadens ist im Materialband auf Seite 48 ff. zu finden.

6.5 Gütekriterien qualitativer Forschung nach Mayring

Um die zuvor beschriebenen Methoden und darauf aufbauende Durchführung dieser Untersuchung auf ihre Gültigkeit hin zu überprüfen, wurden die sechs allgemeinen Gütekriterien qualitativer Forschung von Mayring herangezogen.¹⁹⁹

Verfahrensdokumentation

Die Verfahrensdokumentation garantiert, dass das gesamte Verfahren genauestens dokumentiert wurde.

Dieses Kriterium wird für diese Studie erfüllt, da die zuvor beschriebenen Seiten eine genaue Dokumentation der Vorgehensweise anhand aller einzelnen Schritte aufweist.

Argumentative Interpretationsabsicherung

¹⁹⁶ (Mayring, 2015)

¹⁹⁷ (Mayring, 2016)

¹⁹⁸ (Mayring, 2016)

¹⁹⁹ (Mayring, 2016)

Interpretationen müssen deutlich erklärt und in sich schlüssig sein. Fallen Beispiele heraus, müssen diese ebenfalls erläutert werden. Deutungen müssen theoriebasiert und argumentativ begründet werden.

Die Diskussion der Ergebnisse, welche auf die Vorstellung der Ergebnisse folgt, baut auf dem Theorieteil dieser Arbeit auf. Dementsprechend sind die Argumente weitestgehend durch diesen vorangestellten Teil bereits theoretisch abgedeckt. Zusätzlich werden Interpretationen und Deutungen der Ergebnisse argumentativ begründet. Dabei werden auch Daten, welche aus den zu erwarteten Ergebnissen herausstechen oder unerwartet sind, nicht ausgelassen, sondern als wichtiges Argument für diese Untersuchung angesehen.

Regelgeleitetheit

Regelgeleitetheit in der qualitativen Forschung meint, sich an einem schrittweisen, sequenziellen Vorgehen zu orientieren, um die Qualität der Forschung zu sichern. Es gibt verschiedene Ablaufmodelle und Techniken, um das systematische Vorgehen zu erleichtern. Dabei muss die Balance zwischen Anpassungen, die dem Ziel dienen dem Untersuchungsgegenstand möglichst nahe zu kommen und der Notwendigkeit, sich nicht zu weit von den Vorgaben zu entfernen, gefunden werden.

Diese Studie folgt expliziten Schritten und einem systematischen Vorgehen. Zunächst wurden Analyseschritte festgelegt, anschließend das Material in klare Einheiten eingeteilt, welche Schritt für Schritt untersucht werden.

Nähe zum Gegenstand

Nähe zum Gegenstand beschreibt in der qualitativen Forschung, möglichst die Alltagswelt der untersuchten Subjekte aufzugreifen und somit lebensweltliche Aspekte miteinzubeziehen. Hierfür ist es besonders förderlich, ins „Feld“ zu gehen, um im natürlichen Umfeld der beforschten Personen Eindrücke zu sammeln.

Für diese Untersuchung wurden alle Personen, bis auf eine Probandin in der Schule, in ihrem Klassenraum interviewt. Dadurch wurde das Kriterium „Nähe zum Gegenstand“ weitestgehend erfüllt.

Kommunikative Validierung

Hierbei wird untersucht, ob erneut mit den Proband*innen in den Dialog über die Ergebnisse und deren Interpretationen getreten wurde. Die daraus gewonnenen

Interpretationen können wichtige Erkenntnisse und Argumente zu einer Untersuchung beisteuern.

Dieses Gütekriterium wurde nicht erfüllt, da die zur Verfügung stehende Zeit hierfür nicht ausreichend war, um die Proband*innen erneut zu einem Gespräch zu treffen.

Triangulation

Triangulation in diesem Sinne bezieht sich darauf, verschiedene Analysewege für die Fragestellungen zu suchen, um die Bandbreite an Ergebnissen miteinander vergleichen zu können. Es sollten also unterschiedliche Quellen, Interpreten, Theorien und Methoden verwendet werden. Ziel ist es, verschiedene Perspektiven miteinander vergleichen zu können, um nicht nur eine Seite der Argumente aufzuzeigen.

Die Triangulation in dieser Studie wurde teilweise erfüllt, da zur Analyse der Ergebnisse bewusst Personen mit verschiedenen Perspektiven zum Thema Inklusion an Grundschulen ausgewählt wurden. In der Diskussion der Ergebnisse werden sowohl die Chancen als auch die Herausforderungen zu den einzelnen Kategorien beleuchtet, um diese möglichst realitätsnah herauszufiltern. Dadurch werden verschiedene Seiten beleuchtet und anhand unterschiedlicher Textquellen belegt sowie die Argumentation unterstützt.

7. Ergebnisse

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit der Darstellung und der anschließenden Interpretation der Ergebnisse dieser Untersuchung. Hierfür werden die Ergebnisse zunächst anhand der festgelegten Ober- und Unterkategorien zusammengefasst. Im Anschluss werden die Ergebnisse der durchgeführten Studie in dem Kapitel „Diskussion“ analysiert.

Die Ergebnisse werden zunächst anhand von Zitaten aus den durchgeführten Interviews dargelegt. Pausenzeichen und Satzunterbrechungen wurden in diesem Kapitel aus Gründen der Lesbarkeit entfernt und eine Sprachglättung vorgenommen. Da nicht alle Pädagog*innen jede Unterkategorie thematisiert haben, können einzelne Personen in manchen Unterkategorien unerwähnt bleiben.

7.1 Deskription

1. **Oberkategorie: Inklusionsverständnis**

1.1 Unterkategorie: Inklusionsverständnis

Auf die Frage hin, wie die Pädagog*innen Inklusion für sich persönlich definieren, antwortete L1, dass „alle Kinder gemeinsam in einem Raum arbeiten“ (Z.15) und „dass sehr differenziert gearbeitet werden kann.“ (Z.16) Außerdem sei es wichtig, „dass jedes Kind, das bekommt, was es braucht.“ (Z.16 f.) Zudem sollten „differenziert Angebote gemacht“ (Z.18 f.) und „Freiräume geschaffen werden.“ (Z.20 f.)

SP1 definierte Inklusion für sich folgendermaßen: „Wenn unterschiedliche Kinder gemeinsam lernen können und alle einen Lernerfolg dabei erzielen.“ (Z.13 f.)

L2 erklärte, dass sie der Meinung sei, dass „man Inklusion eigentlich immer hat. Das heißt, differenzieren muss man immer, weil jeder seine Stärken und Schwächen hat“ (Z.29 f.). Jedoch sei es schwierig genau den Punkt zu definieren, ab wann es Inklusion sei (Z.30 f.). Sie schildert: „Das heißt ich habe in jedem Durchgang ein Kind gehabt, bei dem ich von Anfang an gesagt habe, das ist eigentlich gar kein Inklusionskind. Oftmals ist das auch der familiäre Hintergrund, aufgrund dessen die Kinder einfach nicht so weit entwickelt gelernt haben oder das Lernen gelernt haben oder auffällig sind. In diesem Durchgang ist es ein Kind, das dann erst auf ADHS geprüft wurde. Also insofern ist es wirklich schwimmend. Aber ich würde sagen, wenn ein Kind sich sehr schwertut, die Dinge zu lernen, egal, ob Deutsch oder Mathematik. Also über ein Schuljahr hinweg zum Beispiel nicht das Lesen oder Schreiben lernt, dann ist das ganz deutlich Inklusion.“ (Z.31 ff.)

SP2 erklärte zu der Frage folgendes: „Also Inklusion bedeutet für mich, dass jeder Schüler die Möglichkeit bekommt, einfach in seinem individuellen Tempo oder nach seinen Lernvoraussetzungen angepasst zu lernen. Dass man eigentlich gar nicht merkt, dass Inklusion in der Klasse stattfindet, sozusagen.“ (Z.35 ff.)

Für L3 sei Inklusion „eine möglichst große Teilhabe zu gewährleisten für die Kinder, die irgendeine Beeinträchtigung haben“ (Z.21 f.). Ihm ginge es dabei jedoch nicht einzig um die Schüler*innen mit einer Schulbegleitung. „Jedes Kind hat irgendeine Beeinträchtigung und mit diesen Beeinträchtigungen in den Rahmenbedingungen gut klarzukommen,“ sei für ihn ein wichtiger Bestandteil von Inklusion (Z. 22 ff.)

2. Oberkategorie: Vorbereitung des Unterrichts

2.1. Arbeitsaufwand

L1 berichtete, dass sie aufgrund der Tatsache, dass sie im ersten Arbeitsjahr sei, insgesamt einen hohen Arbeitsaufwand habe. (Z.28) Dies habe jedoch nichts mit den Inklusionskindern zu tun, da diese an ihrer inklusiven Schule „mit dem sonderpädagogischen Bedarf ja durch unsere Sonderpädagogen betreut“ seien (Z. 29 ff.). Der Aufwand beziehe sich mehr auf die vielen Besprechungen und die Kommunikation mit Kolleg*innen: „Aufwand für mich ist eher, „wie kann ich jedes Kind jetzt mit einbeziehen?“ [...] das geht dann auch viel über die Schulbegleiter, die da viel mit dabei sind, es werden oftmals größere Gruppen gebraucht oder ein abgespecktes Programm oder so“ (Z.31 ff.)

SP1 beschreibt ihren Arbeitsaufwand in ihrer jetzigen Klasse als hoch, da ihre Klasse aus 13 Schüler*innen besteht: „Hier in der Klasse haben die Kinder ganz arg große Leistungsunterschiede, da muss ich viel differenzieren und das ist in der Vorbereitung schon sehr aufwendig.“ (Z.20 ff.)

L2 erzählt, dass sie das Material eigenständig mit ihrer Freundin erstelle (Z.73): „Seit 10 Jahren arbeiten wir zusammen, da ist natürlich viel entstanden. Aber es bedeutet auch, dass ich wirklich 30 Urlaubstage habe, mehr nicht. Also viel Zeit in den Ferien, wenn man fit im Kopf ist, um die Dinge zu durchdenken, vorzubereiten und herzustellen. Dann auch die Jahre, die die Evolution brauchen, was läuft gut, was muss man verändern? Jetzt so langsam haben wir den Eindruck, das Material ist auf einem Stand, dass man damit arbeiten kann. Dann ist es nicht mehr so zeitintensiv. Nach 10 Jahren.“ (Z.74 ff.) Außerdem äußerte sie, jeden Morgen besonders früh in der Schule sein zu müssen, um alles vorzubereiten, damit der Unterricht reibungslos ablaufe und keine „großen Lücken entstehen, wo man dann Quatsch machen kann.“ (Z.240 ff.)

SP2 erzählt, sie habe als Sonderpädagogin in Inklusionsklassen weniger Aufwand als am SBBZ. Dies sei jedoch darauf zurückzuführen, dass sie am SBBZ die Klassenleitung habe. An der Inklusionsschule würde „die Klassenleitung oder die Klassenlehrer schon den Hauptjob übernehmen.“ (Z.48 ff.) Die Klassenleitung würde die Lernpläne für die gesamte Klasse erstellen: „Aber ich bekomme die dann zugeschickt und muss die dann einfach nur anpassen an das Niveau der Förderkinder. Aber grundsätzlich ist da ein gewisser Stoff oder eine Thematik schon vorgegeben, und ich muss das dann immer auf meine Kinder anpassen. Was schon viel Aufwand war an einem Tag oder an zwei Tagen, aber wenn du den ganzen Plan mal durchhast, hast du auch wieder einen Monat oder drei Wochen, bis dann die Arbeit geschrieben wurde. Das war dann immer so themenspezifisch also so drei/vier Wochen an einem Thema. Dann hattest du wieder zwei Tage viel zu tun, um das ganze Thema zu bearbeiten und sobald dann das Thema rum war, hast du dann die Klassenarbeit zugeschickt bekommen, die musste ich dann auch wiederum an das Förderniveau anpassen [...]“ (Z.52 ff.)

Während des Unterrichts würde sie die Förderschüler*innen je nach Niveau des Unterrichts separat in einem anderen Raum unterrichten. „Wenn es machbar war vom Niveau, haben wir dann das gleiche gemacht oder eben minimal vielleicht von der Menge her reduziert. Also quantitativ, von der Menge her, nicht nur qualitativ reduziert.“ (Z.63 ff.) Am SBBZ habe sie als Klassenleitung deutlich mehr Aufwand, da sie alles eigenständig planen müsse. „Also die Themen, die Arbeitsmaterialien usw. musst du dir selbst rauskopieren. Das ist viel mehr Aufwand, andererseits teilst du dir da die Klassenleitung in der Regel. Da kann man sich die Arbeit dann richtig gut aufteilen. Wobei wir uns auch nach Fächern aufgeteilt haben.“ (Z.65 ff.)

L3 erklärt, dass sein eigentlicher Arbeitsaufwand darin liegt, „sehr viel zu kommunizieren, mit den ganzen Pädagogen und dann zu schauen, wo arbeitet welcher Pädagoge sinnvoll. [...] Da würde ich mal sagen, 50% aller Arbeit, die ich nicht im Unterricht bin, besteht darin, zu kommunizieren [...]. 30% vielleicht dann auch noch Mailkontakt mit den Eltern oder anderen Pädagogen. Also es ist wahnsinnig viel Kommunikation nötig [...]. Und dann die reine Vorbereitung ist sehr minimal. Weil schlichtweg die Zeit einfach nicht ausreicht“ (Z.33 ff.)

2.2 Differenzierungsmaterial

L1 erklärte, dass sie durch das bereits vorhandene pädagogische Montessori-Material, und „das andere pädagogische Arbeiten“ einen erheblichen Vorteil hätten (Z.51 f.). Sie sagte außerdem: „Also als ich mit den Erstklässlern die Buchstabeneinführung gemacht

habe, da ist ja hier ganz viel da, das wird ja mit allen Sinnen erfahren und dafür brauche ich dann nicht extra noch was vorbereiten (Z.40 ff.)

L2 äußerte die Meinung, dass die Differenzierungsangebote „in normalen Heften und Büchern [...] bei Weitem nicht“ ausreiche (Z.187 ff.). Sie beschrieb ihre Differenzierung wie folgt: „Das (Material) muss viel grundsätzlicher differenziert sein. Also nicht nur in der Menge, auch im Anspruch und in der sprachlichen Formulierung. Also ich arbeite im ersten/zweiten Schuljahr ganz viel ohne Sprache. So, dass sie wissen, wie alles funktioniert. Dass sie die Aufgaben bearbeiten können, ohne dass sie die Aufgabe lesen müssen. Das kommt dann natürlich auch den sprachlich schwachen Kindern zugute, weil sie von Anfang an mitarbeiten können. Das versuche ich eigentlich bis Anfang des zweiten Schuljahres einzuhalten und dann nach und nach, wenn jeder die Chance hatte, die Sprache und auch Lesen zu lernen, dann langsam mehr und mehr dazuzugeben. Jetzt langsam sind immer mehr Aufgabenstellungen auch mit Lesen verbunden. Wobei sie immer eine Ahnung haben, was zu tun ist.“ (Z.189 ff.)

SP2 erklärte, dass die Differenzierung in der Förderschule ähnlich zu der in Grundschulen sei, da man dort ebenso wenig alle auf einem Leistungsniveau habe: „Aber es gibt Kinder, die können auf diesem Niveau nicht arbeiten oder damit halt nichts anfangen, und für die differenziert man dann nochmal nach oben oder nach unten. (Z. 91 ff.)

L3 berichtete, dass sich an seiner Schule die Sonderpädagog*innen um das Differenzierungsmaterial kümmern würden. (Z.49 ff.)

3. Oberkategorie: Durchführung des Unterrichts

3.1 Unterrichtsstrukturierung

L1 beschrieb die Struktur des Unterrichts der inklusiven Montessorischule, an der sie tätig ist, folgendermaßen: „Also, unser Unterricht in unserem Tandem ist so strukturiert, dass es eine Ankommenszeit gibt. Die Kinder haben eine halbe Stunde als Zeitfenster, in dem sie da sein müssen, das heißt zwischen viertel vor 8 und viertel nach 8 kommen die an und gehen dann eigentlich auch sehr selbstständig in die Freiarbeit.“ (Z.96 ff.) Die Schüler*innen bekämen laut L1 „jede Woche einen Wochenplan“ (Z.99) mit zu bearbeitenden Pflichtaufgaben (Z.100). Zudem hätten die Kinder „immer die Möglichkeit, auch Materialarbeit zu machen“ (Z.102 f.), was durch das Montessorimaterial bereits gegeben sei (Z. 103). Trotz Freiarbeit, welche einen großen Teil einnehme, gäbe es trotzdem „klare zeitliche Strukturen“, beispielsweise für Frühstückspausen, Treffen und Besprechungen im Plenum (Z.105 ff.).

Während der Freiarbeitsphasen würden außerdem verschiedene „Bausteine eingebaut“, wie z.B. „verschiedene Darbietungen für bestimmte Klassenstufen mit bestimmten Themen, aber auch Darbietungen mit allen zusammen [...]. Das wird halt mit eingebaut, auch sehr spontan oftmals. Aber es ist auch einfach sehr viel, dieses Eigenständige, dieses selbstverantwortliche Arbeiten der Kinder. Wir geben einen kurzen Input, und haben dann einfach sehr viel Material, um dann damit zu arbeiten, zu forschen und so weiter.“ (Z. 108 ff.)

Laut L2 versuche sie, „immer mit allen an einem Thema zu sein und differenziere in verschiedene Richtungen. Nach oben und nach unten.“ (Z.123 f.)

Sie würde mit ihrer Klasse „an einem Thema sehr lange“ arbeiten, was bedeute, „wir üben lange und das wollen wir so herstellen, dass das ihnen auch Spaß macht.“ (Z.127 f.) In einem Beispiel erklärte sie, bei einem Thema im Bereich Lesen immer den gleichen Ablauf zu haben. Es gäbe 12 Kapitel, mit denen sie 12 Mal Lesen üben, 12 Mal Fragen zu den Kapiteln beantworten und 12 Mal etwas zu diesen Kapiteln basteln würden. „All das spielt dann zusammen. Und das gilt eigentlich für alle Themen, die wir haben. Wenn wir das Thema Nomen haben, kümmern wir uns über 40 Seiten nur um die Nomen. Also es wird immer differenziert nach oben und nach unten. [...] Und wie gesagt, wir üben lange. Bei uns wird wirklich geübt. Nicht nur eine Seite und dann ist es erledigt, sondern wirklich, dass es automatisiert wird.“ (Z. 128 ff.)

Zudem seien die Schüler*innen es auch gewohnt, „vom ersten Tag an auch zuhause etwas zu tun. Sonst schaffen wir das nicht, [...]“ (Z.143 f.). Auch im Fach Mathematik sei ihr das Üben wichtig: „Ich sage immer, wenn jemand Lesen gelernt hat und gerne liest, macht er das immer und gerne, das übt er dann. Und in Mathe muss das genauso sein.“ (Z.145 ff.)

L2 erklärte außerdem, dass sie in ihrer Klasse viele Rituale eingeführt hätte. „Das hilft im normalen Unterricht, aber Inklusion braucht das ganz deutlich. Also Dinge, an die man sich immer wieder erinnert. Wir arbeiten still und jeder geht an seinen Platz. Wenn wir Mathe haben, arbeiten wir an diesem Heft und bei Deutsch an diesem Heft und dann kommt wieder etwas Neues. Also das sind auch Rituale, und so gestalten wir auch den Tag.“ (Z.244 ff.)

SP2 beschrieb den Unterricht am SBBZ als offen gestaltet: „Es gibt in den Grundstufen keine Lehrwerke. Das heißt, man schaut wirklich, auf welchem Niveau sich das Kind befindet. Bzw. wenn man ein Thema plant, macht man das so, dass man für die Klasse gemeinsam eine Einheit plant und gemeinsame Einstiege etc. macht. [...] Von daher

würde ich sagen, eher offener Unterricht. Jeder arbeitet an seinen Wochenplänen und die Hausaufgaben machen die dann immer im Päd-Aktiv, also im Ganztag.“ (Z.88 ff.)

L3 erklärte, es gäbe an seiner Schule einen Wochenplan, welchen die Kinder abarbeiteten. Zudem würden die „Aufgaben der Woche aushängen“ und müssten zusätzlich erledigt werden. Er habe sich das Ziel gesetzt, „den Kindern möglichst klarzumachen, was sie können. Was sind ihre Stärken? Was können sie leisten? Mit was beschäftigen sie sich gerne? Was ist sinnvoll, womit sie sich beschäftigen? Aber auch, was müssen sie dann trotzdem machen, obwohl es jetzt nicht ihre Lieblingsaufgabe ist. Sie sollen die Aufgaben machen, und ich bin der Lernbegleiter und bespreche die dann mit denen. Die erledigen ihre Aufgaben, und ich korrigiere sie und gebe ihnen Feedback. Ich sehe mich da auch auf jeden Fall als Lernbegleiter.“ „Das Tolle ist, dass die Kinder ihr eigener Herr sind.“ Würden die Pädagog*innen jedoch beobachten, dass bestimmte Kinder sich dauerhaft nur mit einem Fach beschäftigen, würde das Gespräch mit diesem Kind gesucht werden, mit dem Ziel, dass es sich anschließend mit anderen Fächern beschäftige. „Aber dieses selbstgesteuerte Lernen ist schon ein großer Vorteil. Und die Eltern haben halt auch direkt ein Feedback, weil die sollten alle den Wochenplan/ das Lerntagebuch regelmäßig mit nach Hause nehmen. So sehen die Eltern, was die Kinder so gemacht haben. Wir korrigieren da eigentlich alles. Dass alles gesehen wird. Ich glaube, das ist sehr wichtig. Weil ohne, dass ein Lehrer da drüber schaut, werden Fehler nicht gesehen. Feedback ist eine sehr wichtige Komponente in der Schule.“ Dies würde ebenso versichern, dass mit jedem Kind gearbeitet werde. „Weil, wenn dann drei Tage ein Kind mal nicht auf einen zukommt und nirgendwo eine Unterschrift ist, ist das blöd. Dann sieht man halt, dass man sich drei Tage nicht mit dem Kind beschäftigt hat und das ist echt blöd.“ Zudem gebe es verschiedene Darbietungen/ Inputs zu allen Bereichen, sowie Fachunterricht in Religion, Sport, Kunst und Musik. (Z.105 ff.)

3.2 Jahrgangsmischung

L1 beschrieb den Vorteil der Jahrgangsmischung folgendermaßen: „Es ist überhaupt kein Problem zu sagen: „Hey, wir verlängern die Grundschulzeit einfach um ein Jahr“. Und damit haben sie einfach andere Chancen, mehr zu erlernen in der Grundschulzeit“ (Z.46 ff.) Außerdem unterstütze das „altersheterogene System zusätzlich die Inklusion (Z.72 f.): „Dass ältere Schüler, für ein jüngeres Kind Verantwortung übernehmen können, oder sie anders heranzuführen. [...] Und das ist, glaube ich, die große Herausforderung. Und dann fällt das Inklusive gar nicht mehr so arg auf.“ (Z.73 ff.)

3.3 Multiprofessionelles Team

SP1 beschrieb das multiprofessionelle Team ihrer Förderschule und ihre Zusammenarbeit wie folgt: „Wir haben noch ganz viele ISP-Praktikanten, die bringen immer ganz viel mit rein. Und sehr viele Referendare. Wir haben einen tollen Schulsozialarbeiter mit ganz vielen Stunden, der auch ganz viel Arbeit abnimmt und nochmal einen ganz anderen Blick auf die Kinder hat. Der arbeitet auch eng mit den Eltern zusammen und hat ein super Verhältnis zu den Schülern. Der ist auch jederzeit für einen da. Ich finde, da kann man auch flexibel auf jedes Kind eingehen. Ganz viele Kinder sind auch in Nachmittagsbetreuungen in heilpädagogischen Horts, und da arbeiten wir mit denen auch relativ eng zusammen, auch in Absprachen mit Hausaufgaben oder, wie es gerade zuhause läuft. Wichtig ist auch die Zusammenarbeit mit dem Jugendamt, dass man da mal runde Tische macht“ (Z. 37 ff.)

L2 schilderte, die Zusammensetzung ihres Klassenteams bestehe aus ihr und der Sonderpädagogin, welche sie „für jedes Lernbehinderte Kind 2 Stunden“ und für Kinder mit dem Förderbedarf geistige Entwicklung 4 Stunden sonderpädagogisch unterstütze (Z.153 ff.). „Also sind das jetzt 8 Stunden, in denen jemand da ist. Und das heißt, den Rest bin ich halt allein. Was halt schwierig ist, man schaut halt immer. Also ich persönlich finde es wichtig und gut, dass die Sonderpädagogin möglichst jeden Tag da ist. Das funktioniert auch gut, das macht sie dann drei- bis viermal die Woche.“ (Z.156 ff.). Zudem würde sie darauf achten, dass die Sonderpädagogin möglichst vier Mal die Woche in den Anfangsstunden in der Klasse sei (Z.160 f.).

SP2 betonte, dass in ihrer Schule zwar in Teams gearbeitet werde, dies jedoch nicht die Regel in allen SBBZs sei: „Auf jeden Fall arbeiten wir in Teams und nach Fächern aufgeteilt. Also jeder in seinen eigenen Fächern tatsächlich. Dann gibt es auch Schulbegleiter mit drin, also du bist in der Regel auch zu dritt oder viert drin.“ (Z.83 ff.)

L3 berichtete von dem multiprofessionellen Team seiner Schule: „Wir haben zwei Sonderpädagogen, die halt in der Ausbildung sind, und die kümmern sich quasi um das Differenzierungsmaterial. [...] Ich treffe mich einmal in der Woche mit den Schulbegleitern und tausche mich mit denen aus, damit die auch wissen, was sie machen können. Und wir haben ja auch noch die Sonderpädagogin [...]. Also die Erzieherinnen, die Sonderpädagogen, die ganzen Referendare, die FSJlerin ist eine sehr große Hilfe, die macht eigentlich den schwereren Anteil der Differenzierung, weil die nimmt immer die schwachen Kinder und kümmert sich um die. Dann haben wir noch eine Kollegin für die Lernförderung, wir haben „Rückenwind“ jeden Tag, da ist eine da,

die drei oder vier Kinder jeden Tag nimmt [...] Ich bin eigentlich dann eher so der Organisator. Also wahnsinnig viel Organisation und wenig Frontalunterricht.“ (Z. 53 ff.)

3.4 Räumlichkeiten

L1 schilderte die räumliche Situation ihrer Klasse folgendermaßen: „Das ist hier an der Schule eine ganz schöne Sache, dass es Zwischenräume gibt, damit Ausweichmöglichkeiten für Kinder geboten sind und dass dadurch auch individuelle Pausen eingelegt werden können und so weiter“ (Z.21 ff.). Jedoch äußerte sie ebenfalls Bedenken: „Unsere Klasse wird voll. Wir haben dann (nächstes Schuljahr) 46 Kinder, also 23 ist dann der Teiler. Mit den ganzen Inklusionskindern, die ja besonders sind und besonderen Bedarf haben, sind oftmals noch Schulbegleiter mit drinnen. Und jeder Erwachsene macht ja auch etwas mit einer Gruppe. Jede Person, die mehr reinkommt macht was. Und das sind ja Dinge, die man oftmals gar nicht mitbedenkt.“ (Z.161 ff.) Dies führe zu einem Platzproblem. „Wo setzen wir die alle hin? Manche Kinder brauchen ja auch einen besonderen Extraplatz, und eigentlich gibt es bei uns ja auch gar keine festen Plätze. Manche wollen immer den gleichen Platz, auch welche von den Regelschulkindern. Da gibt es dann ganz viele Herausforderungen.“ (Z.165 ff.)

Jedoch erklärte sie ebenfalls Vorteile durch den Aufbau der Schule für ihren Unterricht zu haben: „Hier haben wir vom Bau schon allein ja die Möglichkeit differenzierter zu arbeiten, auch weil die ganze Schule und das Schulsystem so angelegt ist, [...]“ (Z.60 ff.)

SP1 äußerte, dass es für gelingende Inklusion größere Räumlichkeiten bräuchte: „Ich finde, wir haben viel zu kleine Räumlichkeiten, so dass man gar nicht genug Platz hat, um sinnvoll zu lernen.“ (Z.98 ff.)

3.5 Individuelle Betreuung

L1 äußerte die Meinung, dass Förderschulen bedeutend für die individuelle Betreuung der Kinder seien: „[...] ,damit du jedem gerecht wirst, ist glaube ich schon wichtig, dass es Förderschulen auch gibt (Z.53 f.).

SP1 erklärte, dass die Lehrkräfte am SBBZ, ihrer Empfindung nach „sehr individuell auf die Kinder eingehen können. Zum Teil, weil es auch weniger Kinder sind. Und weil wir das Klassenlehrer-Prinzip haben, das heißt, ich mache eigentlich fast alle Fächer bei meiner Klasse. Das heißt, dass ich die sehr gut kenne und sie auch schon individuell so fördern kann, [...]“ (Z.25 ff.) Sie wisse demnach gut, in welchen Fächern welche Schüler*innen leistungsstark seien, und wo sie noch Probleme hätten. So könne die

Fächer dementsprechend gut anpassen und kombinieren (Z.27 f.). Zudem habe sie das Gefühl, vom Bildungsplan weniger Druck als Lehrkräfte der Grundschule zu haben: „[...]“, dass wir schon sehr offen unterrichten können und dadurch auch mehr auf die Kinder eingehen können. (29 ff.)

SP2 sehe den Vorteil von SBBZs in der Betreuung durch die Lehrkräfte. „Man hat einfach am SBBZ, zumindest hier in [Ort], mehr Personal als in einer Gesamtschule oder einer Grundschule. Da ist meistens eine Lehrkraft mit fast 30 Schülern allein. Klar hat das Inklusionskind dann vielleicht eine Extrakraft für ein paar Stunden, aber ich sehe das ja bei mir, ich bin für jedes Kind nur zwei Stunden die Woche eingeteilt. Und die restlichen Tage muss die Klassenleitung schauen, wie sie mit diesen Kindern auch zurechtkommt.“ (Z.155 ff.) Ihrer Erfahrung nach, seien die Lehrkräfte an der Inklusionsschule dankbar darüber, wenn sie die Inklusionsschüler*innen in einem anderen Raum unterrichte: „Was ja auch eigentlich nicht Sinn ist. Sinn und Zweck der Inklusion ist ja eigentlich, dass die im Klassenverbund bleiben. Und deswegen hast du auf jeden Fall im SBBZ schonmal eine bessere Betreuung und kleinere Gruppen, von daher auch viel effektiveren Unterricht.“ (Z.160 ff.)

L3 berichtete in der Heterogenitätsspanne der Schüler*innen eine Herausforderung zu sehen: „Dass man die Inklusionsschüler natürlich auch nicht vernachlässigt, weil ich hab schon den Anspruch, dass ich jedem Kind gleich viel Zeit widme. Und ich fände es ungerecht, mich die ganze Zeit nur um das Inklusionskind zu kümmern. Also 15 min für das Inklusionskind und der gute Schüler bekommt dann nur 5 min. Ist tatsächlich dann leider oft so, aber das ist eigentlich ungerecht, weil jeder Schüler gleich viel Zeit verdient hat. Fände ich fairer. Vielleicht kann man auch sagen, die guten können sich eher selbst beschäftigen, das stimmt ja auch. Aber die kann man ja auch dementsprechend fördern. Und dann gerechte Zeitverteilung, ja das ist eine große Herausforderung.“ (Z.88 ff.)

3.6 Sozialverhalten

Laut L1 sei Inklusion positiv „für das Miteinander der Kinder“ (Z.48): „[...] also das ganze Soziale, dass auch Verantwortung übernommen wird von den anderen Kindern, dass dadurch ein ganz großer toller Raum geschaffen wird. Und dass sie dadurch einfach mit in der Gesellschaft sind. (Z. 48 ff.)“

L2 beschrieb das Sozialverhalten von Schüler*innen in Inklusionsklassen wie folgt: „Ich würde sagen, es ist die größte Bereicherung, die man haben kann. Einfach andere anzunehmen, wie sie sind. Sich auf andere einzustellen, die schwächer sind als ich und genau den Punkt zu erwischen, wo man helfen kann. Auch sich selbst zurücknehmen.“

(Z.91 ff.) Sie fände es außerdem wichtig, dass die Schüler*innen beim Erklären bestimmter Inhalte reifen (Z.94). „Dann die Vielfalt anzunehmen. Es gibt Kinder, die sind einfach anders als ich. Es gibt kein quadratisch, praktisch, gut, aber jeder hat seine Stärken und Schwächen. Der eine ist dort stärker, der andere dort und dann das Gefühl, wir sind ein Team, wir bekommen das zusammen hin. Selbst bei Inklusionskindern. Es muss nicht sein, dass es das intellektuell alles schafft, aber vielleicht hat er die Zielstrebigkeit [...]. Und das ist viel wert, dann kann jeder voneinander profitieren. Und das macht Kinder stark [...]. Und die werden nie Probleme haben, mit anderen zusammen zu arbeiten, weil sie wirklich die Teamworker sind, auch für später. Das höre ich auch jetzt von Kindern der 6., 7., 8. Klasse, dass sie nie Probleme hatten, sich auf andere einzustellen oder mit anderen zu arbeiten, zielorientiert.“ (Z.94 ff.)

Für L2 sei der Umgang mit Konflikten eine Herausforderung. Es sei wichtig, „ein Klima zu schaffen, in dem sich alle wohl fühlen. Das ist eigentlich das, was wir als Erstklass-Lehrer schaffen müssen. Und dann, wenn ich mich wohl fühle, dann kann ich auch lernen.“ (Z.108 ff.) Dafür sei Konfliktbewältigung ab dem ersten Schultag zu üben besonders wichtig. Für die Inklusionskinder und die Schüler*innen, welche sprachliche Schwierigkeiten haben, stünde die Lehrkraft als „Sprachrohr“ zur Verfügung: „Da unterstütze ich, aber im Grunde reden die miteinander und nicht über mich. Das gleiche gilt für „Mitspielen verbieten ist verboten“. Alle dürfen mitspielen. Das ist dann eine Basis, wo alle miteinander können, und nicht sagen, „mit dir will ich nicht spielen“, das gibt's hier gar nicht. Alle spielen mit allen. Alle sitzen neben jedem. Es gibt keine Diskussion. Jeder arbeitet mit jedem. Und das ist die größte Herausforderung, glaube ich“ (Z.111 ff.). SP2 teilte mit, „am SBBZ viel mehr mit verhaltensauffälligen Kindern zu tun“ zu haben, „oder du bist immer dabei die Kinder mit irgendwelchen Regeln zu erziehen. Du machst viel mehr drum herum als den Unterricht an sich.“ Jedoch nehme sie im Vergleich zwischen der Inklusionsschule und dem SBBZ an dem sie unterrichte, in der Inklusionsklasse mehr Ausgrenzungen wahr (Z.166 ff.).

L3 erklärte, Inklusion würde nicht nur für die Inklusionsschüler Vorteile bringen, sondern auch für die anderen Kinder. „Das als Normalität anzunehmen, das Leben als Gemeinschaft. Die sind alle sehr sozial. Und nicht nur die Inklusionsschüler werden glaube ich sozialer, sondern auch die anderen werden glaube ich viel sensibler und sozialer durch die Inklusion, wenn es halt richtig stattfindet.“ (Z. 75 ff.)

3.7 Unterrichtsstörungen

L2 berichtete, dass Inklusionskinder frustriert werden könnten, wenn das Gefühl aufkäme, bei dem Unterrichtsstoff nicht mehr mithalten zu können (Z.60 ff.): „Das haben wir hier auch. Mindestens zwei von den fünf Kindern, merken jetzt, wie schnell die anderen sind und dass sie nicht mehr mithalten können. Dann fangen die auch an zu stören. Nur die, die in sich selbst ruhen und noch nicht wirklich reflektiert sind, können da problemlos mitarbeiten, das ist denen dann egal.“ (Z.62 ff.).

SP2 beschrieb den Unterricht als viel Erziehungsarbeit: „Dadurch, dass die Kinder auch sehr viele Verhaltensauffälligkeiten mitbringen, ist es nicht unbedingt einfacher. Zumindest für die Lehrkraft nicht. Da hast du halt einen ganzen Haufen, die ähnlich ticken und die musst du dann halt bändigen.“ (Z.122 ff.)

L3 erzählte von den Unterrichtsstörungen an der Inklusionsschule: „Wenn ich ein hyperaktives Kind habe, mit Impulssteuerungen, das kann einem die ganze Klasse sprengen. Passiert auch. Und das ist sehr herausfordernd, gerade wie bei mir jetzt am Anfang. Da bin ich noch dabei, da dann die Grenzen zu zeigen. Es kommt auf die Art der Behinderung/Einschränkungen an, und die Extremfälle sind die größten Herausforderungen.“ (Z.96 ff.) Zudem sehe er es problematisch, wenn Inklusionskinder aufgrund ihrer Beeinträchtigung nicht die Möglichkeit hätten, am Unterricht teilzuhaben und „aufgrund dessen zum Störfaktor für andere Kinder werden.“ (Z.166 ff.) Er berichtete zudem von einzelnen, gewalttätigen Kindern, denen Empathie fehle und die somit zur Gefahrenquelle für andere Mitschüler*innen werden würden: „Da finde ich es dann schon grenzwertig. Da kann man dann schon überlegen, mit Therapeuten zusammen zu arbeiten. Das ist halt aber ein unglaublicher Mehraufwand, und irgendwann muss man halt überlegen, wann ein Pädagoge das nicht mehr leisten kann. Weil, das Arbeitspensum, das du da reininvestieren musst, ist dann so exorbitant groß, dass du deinen anderen Arbeiten nicht mehr nachkommen kannst. Und das ist ja auch so ein Ansatz: Wie viel Zeit deines Unterrichts geht mit Störungen drauf? Dann wird der Störungsanteil sehr groß. Und sobald dieser Störungsanteil zu groß wird, bin ich eigentlich dafür, dass ein Kind auf ein SBBZ kommt, wenn man die Kapazitäten ausgeschöpft hat.“ (Z.178 ff.)

3.8 Leistungsbeurteilung

SP2 beschrieb die Leistungsbeurteilung in der Inklusionsklasse als „schwierig“ (Z.206). „Du hast ja immer eine gewisse Norm, an der du dich orientierst. Und wenn du normale Klassenarbeiten schreibst mit den Kindern, die jetzt nicht in der Inklusion sind, hast du natürlich für alle einen gewissen Notenspiegel, den du nutzt. Und bei den Kindern mit

dem Förderbedarf „Lernen“ in der Inklusion, ist zum einen der große Vorteil, dass du als Lehrkraft einen wahnsinnigen Spielraum hast.“ (Z.207 ff.). Sie sehe jedoch die Gefahr darin, dass individuelle, persönliche Faktoren, wie Sympathie mit in Bewertungen einfließen könnten (Z.212 f.). Klassenarbeiten habe sie, als Sonderpädagogin, jeweils im Vorfeld für die Inklusionskinder angepasst, indem sie diese vereinfachte oder kürzte (Z.217 ff.). „Ich muss halt immer schauen: Zu was ist dieses Kind in der Lage? Was kann dieses Kind erreichen? Was ist das Ziel? Was soll dieses Kind vielleicht erreichen? Und dann habe ich meistens, also grade auch in Mathe den Zahlenraum ein bisschen niedriger gemacht oder einfach auch Aufgaben weggelassen, von denen ich wusste, sie werden die nicht schaffen. Um sie auch nicht zu demotivieren.“ (Z. 220 ff.)

Sie erklärte, dass gerade zu Beginn eine Unsicherheit bestehe, ob die Aufgaben richtig angepasst wurden. Jedoch würde die Einschätzung der Schüler*innen, je länger die Lehrkraft diese kenne und mit ihnen arbeitete, leichter werden (Z.226 ff.).

4. Oberkategorie: Persönliche Erfahrungen

4.1 Schulwechsel

L2 berichtete von Kindern, welche nach vier Jahren Inklusionsklasse auf die Förderschule gewechselt seien: „Also denen geht es gut, weil die natürlich jetzt fit sind. Inklusiv beschulte Kinder hier sind deutlich weiter oder kommen schneller weiter, als wenn sie in der Förderschule wären. Das ist ganz eindeutig so. Wenn die in einem Schuljahr, sag ich jetzt mal vier, fünf Buchstaben lernen, haben wir bis Weihnachten locker alle durch. Bei manchen geht es noch viel schneller. Das ist natürlich dann ein riesen Unterschied. Deshalb passt es dann auch wieder, wenn die schonmal ein Schuljahr in der Schule waren und dann quasi mit uns weiter lernen.“ (Z.202 ff.)

SP2 erzählte von einem Kind, welches auf eine Grundschule gewechselt sei: „Aber bei einem Kind, da wollte der Vater unbedingt, dass er auf die Grundschule kommt. Das war dann auch ein halbes Jahr lang echt ein Kampf, weil wir gesagt haben, dass das Kind zwar hier am SBBZ richtig fit ist, aber im Vergleich zu einer Grundschule sehen wir das einfach noch ein bisschen problematisch, da wird er noch Schwierigkeiten haben. Und vor allem war das auch ein Junge, der ganz arg gestottert und gelispelt hat. Da hatten wir dann auch einfach Sorge, dass das Kind eben an der Grundschule nicht gut aufgehoben ist, was das Sozialverhalten angeht. Da haben wir immer noch ein bisschen Sorge, aber andererseits bin ich mir auch sicher, dass er seinen Weg gehen wird.“ (Z.131 ff.) Da der Schüler erst vor drei Monaten gewechselt war, konnte sie den Ausgang des Schulwechsels jedoch nicht schildern.

4.2 Stressfaktoren

Für L1 stelle ein hoher Krankenstand im Kollegium einen Stressfaktor dar, da Sonderpädagog*innen sowie Lehrkräfte häufig als Vertretung eingesetzt werden müssten, um den Krankenstand aufzufangen (Z. 80, 84): „Dann wird's schwierig, weil dann kommt auch das, dass du das Gefühl hast, du wirst (den Schüler*innen) nicht mehr gerecht und das macht ja auch was mit dir. Wenn die Ressourcen im Gesamten nicht da sind, und dann leiden deine eigenen Ressourcen, weil du alles gibst. Und dann hast du einfach nicht mehr diese Zeit. Dann fehlt auch oft dieser Austausch, die Zeit für den Austausch [...], dann kannst du dem nicht mehr gerecht werden. Dann wird's zu viel.“ (Z. 85 ff.)

SP1 empfinde, „dass man mit so vielen Leuten Gespräche führen muss, mit den Eltern, mit den Betreuern vom Hort, vom Jugendamt“ als Stressfaktor (Z.50 f.). Zudem berichtete sie, dass bei bestimmten Vorfällen ebenfalls mit der Polizei zusammengearbeitet werden müsse: „Das nimmt ganz viel Zeit in Anspruch, die ganzen Gespräche sind teilweise auch sehr mühsam, weil da nicht immer am gleichen Strang gezogen wird. Diese ganzen sonderpädagogischen Berichte, die wir immer schreiben müssen, Sonderpädagogischer Dienst und Gutachten, das nimmt alles sehr viel Zeit in Anspruch. Das ist eigentlich alles anstrengender als das Unterrichten an sich.“ (Z. 53 ff.) Sie glaube außerdem, „dass es auch sehr anstrengend (in der Inklusion) sein kann, was die ganzen Absprachen angeht, wie der Unterricht dann gestaltet wird, je nachdem, ob man das im Team bzw. im Tandem macht. So wie ich mir das wünschen würde, dass man wirklich alle Fächer zusammen unterrichtet, muss ja sehr differenziert dann alles vorbereitet werden und sehr gut abgesprochen werden, und da sehe ich schon eine große Herausforderung.“ (Z. 73 ff.)

4.3 Kompetenzen

Die Kompetenzen, welche eine Lehrkraft L1's Meinung nach mit sich bringen müsse, seien vor allem die „Freude, mit den Kindern zu arbeiten“ (Z. 179) und offen zu sein, um „jeden dort abzuholen, wo er ist.“ (Z.180). Genauer beschrieb sie die Offenheit als: „Jedes Kind ist ganz individuell und jedes Kind darf auch so sein, wie es ist.“ (Z.181 f.). „Fatal“ sei es, ein „Schubladendenken mit(zu)bringen“ (Z. 180 f). Außerdem müsse die „Bereitschaft (zu Inklusion) natürlich auch da sein. Bereitschaft schon auch für mehr

Arbeit, aber nicht nur im negativen Sinne, sondern auch mit dem Blick, dass die uns auch was bringen und ganz viel zeigen. Jedes Kind ist auch eine ganz große Bereicherung.“ (Z.188 ff.)

Laut SP1 müsse eine Lehrkraft Teamfähigkeit, eine hohe Flexibilität, „sehr viel Geduld und sehr viel Zeit“ mitbringen, damit Inklusion gelingen könne (Z. 95).

L2 äußerte, es sei wichtig, dass eine Lehrkraft für gelingende Inklusion „jedes Kind im Blick haben“ und kennen müsse. „Sonst kann ich nicht wirklich differenzieren.“ Zudem denke sie, „wenn es gewinnbringend sein soll, muss man sich ein Stück weit von den Büchern lösen. Also mir würde das nicht gelingen, mit den Büchern differenziert zu arbeiten.“ Das allein fordere nach ihrer Aussage bereits viel Zeit ein (Z. 234 ff.).

SP2 beantwortete die Frage, welche Kompetenzen eine Lehrkraft für gelingende Inklusion mitbringen sollte folgendermaßen: „[...] Da muss die Lehrkraft vor allem belastbar sein, würde ich sagen. Sie muss belastbar sein und sich trotzdem immer vor Augen halten, dass sie es auch mit Förderkindern zu tun hat. Sie muss bei den Bewertungen usw. immer auch berücksichtigen: das sind ja Inklusionskinder. Das ist manchmal wirklich schwierig, diesen Spagat zu finden.“ (Z.199 ff.)

L3 schilderte, dass seiner Meinung nach eine Lehrkraft „eine Offenheit für Inklusion“ mitbringen und es nicht als „Mehrbelastung sehen“ sollte. (Z. 290 f.)

4.4 Individuelle Einstellungen gegenüber Inklusion

L1 war der die Meinung, dass „je älter die Kinder werden, desto schwieriger wird auch Inklusion. Weil die Kluft zu weit auseinander geht.“ (Z.51 f.) Sie äußerte sich zu Inklusion außerdem folgendermaßen: „Ich denke nicht, dass Inklusion für jedes Kind geeignet ist. Also, es kann nicht für jedes Kind so der Raum, bzw. der Lernraum geschaffen werden, dass es wirklich voll davon profitiert. Weil oftmals auch nur mit einer Eins-zu-Eins-Betreuung geht und das kann die Schule glaube ich einfach gar nicht leisten.“ (Z.124 ff.) Sie betonte außerdem, dass sie Inklusion ohne die Anwesenheit der Schulbegleitungen nicht umsetzen könne. (Z.128 ff.)

SP1 denke nicht, dass Inklusion für jedes Kind von Vorteil sein könne: „Weil ich da auch einzelne Schüler von mir da jetzt im Blick habe, die wirklich ganz schreckliche Dinge auch erfahren haben und traumatisiert sind. Ich glaube, für diese Kinder ist es schon wichtig, einen ganz kleinen geschützten Rahmen zu haben. Dass sie wirklich alles erstmal aufarbeiten können und so ein Setting erstmal haben, in dem sie bereit sind, auch zu lernen.“ (81 ff.) Sie schilderte die Meinung, dass einige ihrer Schüler*innen „in einer großen Gruppe komplett untergehen“ würden, keine Lernerfolge hätten und den

Unterricht, aufgrund von Überforderung „von den ganzen privaten Dingen, die sie mitbringen, zum Beispiel von der Flucht, weil sie das alles überhaupt nicht verarbeiten können“ stören würden (Z.85 ff.)

L2 fände es schwierig zu beurteilen, „wer inklusiv ist und wer jetzt nicht. Und weil Kinder sich so wahnsinnig entwickeln können, finde ich es eigentlich gut, dass es die Möglichkeit gibt, inklusiv zu beschulen, sodass die auch noch eine Chance haben“ (Z.50 ff.)

Sie ist jedoch der Meinung, dass Inklusion ihre Grenzen hat: „Also, ich finde, Inklusion ist für Klassen 1 und 2 super. Für jedes Kind. Aber ab Klasse 3 wird es schwierig.“ (Z.218 f.) Ab dem Zeitpunkt, bei dem man anfangs über Themen auf einer abstrakteren Ebene mit den Schüler*innen zu sprechen, werde es für die Inklusionskinder schwierig, den Themen zu folgen (Z.54 ff.). „Und dann wird es auch schwierig, gemeinsamen Unterricht zu machen. Für viele fällt es schon früher schwer [...] Aber ab Klasse drei braucht es wirklich gefestigte, starke Inklusionskinder, die auch damit umgehen können. Die bekommen ja mit, dass die anderen schneller und besser sind und alles hinkriegen und sind gefrustet. Also die Eltern sollten schon wissen, was sie den Kindern damit zumuten. [...] Aber ab Klasse 3 finde ich, ist es nur für eine ganz bestimmte Gruppe oder überhaupt einzelnen möglich, mitzumachen. Das heißt, wenn schon klar ist, eigentlich sind sie gar nicht lernbehindert, sondern sie haben etwas nicht mitgekriegt oder sind entwicklungsverzögert oder, oder, oder. Und da hilft ja auch mal ein Jahr wiederholen.“ (Z.56 ff.)

L2 glaube, die Lehrkraft müsse „die Klasse dafür (Inklusion) auch dementsprechend führen. „Ich glaube in einem klassischen Unterricht, wo viel frontal passiert, würden die Inklusionskinder relativ schnell untergehen. Es braucht eine Offenheit. Was jetzt nicht heißt, dass ich vollkommen offen arbeite, aber es bedeutet auch eine Offenheit, die freie Wahl, Dinge zu machen, die Inklusion betreibt. Es ist mit Sicherheit auch eine Bereicherung für die ganz normalen Kinder“ (Z.213 ff.). Ab Klasse 3 würden ebenso die nicht-inklusiv beschulten Kinder realisieren, dass andere Kinder sich schwertun würden (Z.219 ff.). „Die anderen merken dann, dass andere nicht mitkommen und das führt dann schneller zu Konflikten, die eigentlich nicht sein müssen. Und dann ist, wie gesagt auch der geistige Unterschied so groß, dass man das eigentlich fast nicht mehr unter einen Hut kriegt. Das finde ich dann schwer. Nicht wegen des Inhalts, sondern wegen der Kinder.“ (Z.220 ff.)

SP2 sieht eine Herausforderung der Inklusion darin, dass sich manche Schüler*innen ausgegrenzt oder „besonders behandelt“ fühlen würden: „Das sehe ich nämlich in der

Inklusion, dass es da immer wieder heißt: „Wieso hat denn der weniger zu tun?“, „Wieso muss der nur zwei Seiten bearbeiten und ich nicht?“, „Wieso nimmst du immer nur die gleichen Kinder mit raus?“ Also das fällt den anderen Schülern schon auf.“ (Z.102 ff.) Sie sei jedoch der Meinung, dass die Kinder die Möglichkeit hätten, am „normalen Lernstoff teilzuhaben und sich eben nicht anders fühlen“ (Z.116 ff.).

Auf die Frage, ob Inklusion für jedes Kind von Vorteil sei, antwortete sie: „Also Inklusion kann von Vorteil sein, aber ich würde sagen, es ist immer kindsabhängig. Es kommt immer darauf an, welchen Charakter auch ein Kind mit sich bringt. Ein ganz schüchternes, ruhiges, ängstliches Kind würde ich persönlich sagen, ist vielleicht am SBBZ besser aufgehoben. Ich würde nicht sagen, Inklusion ist für jedes Kind was. Es ist auf jeden Fall kindsabhängig.“ (Z.148 ff.) Sie betonte außerdem, dass in Inklusionsklassen der Unterricht im Vordergrund stehe, während an Förderschulen (Lernen) die Erziehung der Kinder einen grundlegenden Teil des Unterrichts einnehme. „Aber ich fürchte, dass dann dort (Inklusionsschule) viele Kinder halt auch unter gehen, weil die Klassen vielleicht auch zu groß sind und die Lehrkräfte zu wenig.“ (Z.168 ff.)

4.5 Individuelle Einstellungen gegenüber Förderschule

L1 vertrat die Meinung, dass die Förderschule eine bedeutsame Schulart darstelle. „Auch vielleicht gerade für Kinder, die einfach wenig Anteil an unserem Leben nehmen können, aus welchem Grund auch immer, die einfach eine ganz besondere Förderung auch brauchen.“ (Z.54 ff.)

Sie ergänzte außerdem: „Diese Diskussion, die da vor ein paar Jahren mal losging, die alle zu streichen. Um Gottes willen, nein, das sollten wir nicht machen.“ (Z.133 ff.)

L1's Meinung nach gebe es „ganz arg viele Kinder, die viel mehr behütet sein müssen, die einfach überfordert wären mit so einer offenen Unterrichtssituation. Finde ich ganz wichtig und die hat ganz klar ihren Platz verdient. Und das darf auch gar nicht als Konkurrenz gesehen werden, was leider glaube ich öfters mal der Fall ist, weil jeder Angst hat und sich nicht in die Karten schauen lassen möchte. Wenn mehr Offenheit da wäre, wäre es glaube ich viel schöner und auch einfacher.“ (Z.170 ff.)

SP1 schilderte die Meinung, dass Förderschulen für bestimmte Kinder besser geeignet seien als eine Inklusionsklasse: „Deswegen denke ich, dass es Kinder gibt, die einfach eine ganz kleine Klasse brauchen, mit einem ganz behüteten Setting, dass man individuell auf sie eingehen kann.“ (Z.89 ff.)

SP2 sehe als Chance der Förderschule, dass die Kinder nicht das Gefühl hätten, benachteiligt zu sein. „Weil alle gleich sind, ein gleiches Handicap haben. Und da ist das

dann völlig normal. Von daher würde ich das auf jeden Fall als Chance sehen. Dass da niemand irgendwie ausgegrenzt wird oder irgendwie als besonders behandelt wird.“ (Z.100 ff.) Sie sehe jedoch eine Herausforderung darin, dass es für Kinder, welche auf ein SBBZ gehen würden „auch wirklich schwierig ist, wieder an die Grundschule zurückzuwechseln.“ (Z.107 f.) Die Eltern würden sich dies zwar oft wünschen, jedoch sei der Weg zurück auf eine Grundschule ihrer Meinung nach schwierig. „Und ich glaube, dass Eltern ihre Kinder auch lieber in einer Inklusionsklasse sehen. Oft sind wir dann auch mit den Eltern mal nicht einer Meinung, weil die dann sagen: „Ich möchte mein Kind wieder in die Grundschule zurückbringen oder zumindest in die Inklusionsklasse“. Da haben wir auch jetzt wieder einen Fall in dieser Klasse. Und wir sehen das absolut nicht so. Dann wird das auch bisschen schwierig mit der Elternarbeit. Das würde ich so ein bisschen als Herausforderung sehen.“ (Z.108 ff.) Zudem würde eine Lehrkraft am SBBZ mit ihrer Klasse „mit dem Lernstoff niemals so weit (kommen), wie an einer Regelschule, würde ich jetzt sagen.“ (Z.165 f.)

L3 sei der Meinung, „dass eine bessere Förderung am SBBZ möglich ist“. Dies bezog er auf die Überlegung, dass der Leistungsstand in kleineren Klassen mit mehreren Pädagog*innen besser kontrolliert werden könne. „Also, ich glaube auch, so vom fachlichen Know-how, [...] ist es dort leichter beim SBBZ.“ (Z. 81 ff.)

5. Oberkategorie: Ausblick

5.1 Gelingensbedingungen

SP1 schilderte, dass es für gelingende Inklusion vor allem an Personal mangeln würde. „Inklusionskassen oder -schulen müssen sehr gut besetzt sein, dass man wirklich auch einen Sonderpädagogen dabei hat, eine Grundschulpädagogin. Dass man beiden Schülergruppen dann auch immer gerecht werden kann. Das finde ich sehr wichtig.“ (Z.70 ff.) Außer an Personal fehle es ihrer Meinung auch an „Lehrerstunden, Räumlichkeiten [...]. Und das Wissen auch. Ich finde, dass ganz oft Grundschulpädagogen Kinder vorgesetzt bekommen und gar nicht wissen können, also kein Know-how haben, wie sie mit den Schülern umgehen sollen, sodass es sinnvoll ist, dass die Lehrer gut mit den Kindern arbeiten können und die Kinder auch davon profitieren können. Ich finde, dass sie sehr im Stich gelassen werden.“ (Z.98 ff.)

SP2 teilte ebenso die Meinung von SP1, dass es an Personal mangeln würde und beantwortete die Frage, welche Faktoren für gelingende Inklusion fehlen würden, wie folgt: „Also viel kleinere Klassen und viel mehr Personal. Das ist, glaube ich schonmal das Wichtigste. Und dann vielleicht tatsächlich auch, dass dieses Konkurrenzdenken der

Schüler so ein bisschen wegfallen müsste. Weil das beobachtet man in Inklusionsklassen tatsächlich auch oft, dass die Kinder sich immer fragen, „warum hat der denn jetzt eine viel leichtere Arbeit?“ oder, „wieso schreibt der jetzt nur zwei Seiten und keine vier Seiten?“. Also, dieses ungerecht behandelt werden, das empfinden viele Kinder einfach so. Das müsste vielleicht ein bisschen wegfallen. Aber ich weiß nicht, wer das schulen müsste, ob das jetzt wieder Aufgabe der Lehrkraft ist oder Aufgabe der Eltern oder keine Ahnung. Vielleicht ein bisschen mehr Verständnis für diese Kinder aufzeigen.“ (Z.239 ff.)

5.2 Wünsche für den Beruf

L1 äußerte die folgenden Wünsche für ihren Beruf: „Also, dass es nicht scheitert, an irgendwelchen Geldern, dass es nicht scheitert, an zu wenig Personal. [...]. Dass die Schüler die Möglichkeit haben zu forschen. Von der räumlichen Struktur denke ich, müsste man auch vieles überdenken, dass man da mehr Möglichkeiten einfach hat, und breit gefächert einfach aufgestellt ist. [...] Vielleicht wäre ein bisschen mehr Geld auch schön. Ich bin kein verbeamteter Lehrer und meine 30-jährige Erfahrung mit den Kindern wird nicht angerechnet. Also, dass das auch einfach alles honoriert wird.“ (Z.196 ff.) Zudem wünsche sie sich mehr Teilzeitstellen, um die Stunden auf mehrere Personen aufteilen zu können. (Z.209 ff.)

SP1 wünsche sich für ihren Beruf als Sonderpädagogin „kleinere Klassen, mehr Geld für eine bessere Ausstattung, mehr Unterstützung von Psychologen und Psychiatern“ (Z. 107 f.).

L2 erklärte, sie habe nur zwei Wünsche: „Erstmal noch jemanden dabei zu haben und dann auch, wenn man die Arbeit leistet, die andere leisten, auch genauso bezahlt zu werden.“ (Z. 274 f.)

SP2 antwortete, sie wünsche sich eine Festanstellung im Beamtenverhältnis. „Und auf jeden Fall auch, dass Angestellte, die im Angestelltenverhältnis angestellt sind, auch das gleiche Gehalt verdienen sollten wie die Beamten, denn die machen die gleiche Arbeit und die gleiche Anzahl von Stunden und bekommen im Schnitt so fast 1000 Euro weniger raus. Ansonsten vielleicht ein bisschen mehr Verständnis von den Nicht-Lehrern.“ Sie führe oftmals Diskussionen, bei denen sie sich für Ferien rechtfertigen müsse und habe das Gefühl, sich verteidigen zu müssen, da sie auch nach Feierabend und in den Ferien noch arbeiten würde. (Z.251 ff.)

L3 wünsche sich „mehr Personal und Krankheitsvertretungen. Dass man dadurch mehr Zeit hat für die Arbeit. Es gibt eine massive Personalknappheit [...]. Mehr Personal, das

ist Punkt eins. Mehr Geld ist Punkt zwei. Dann noch mehr Offenheit von der Politik oder vielleicht eine gescheite Ausbildung und dass mehr ausgebildet werden. [...] Es ist ein schöner Beruf und dankbar, aber es sind halt viel zu wenig Leute. Das macht es dann halt anstrengend.“ (Z.221 ff.)

7.2 Interpretation

1. Oberkategorie: Inklusionsverständnis

1.2 Unterkategorie: Inklusionsverständnis

Diese Unterkategorie verdeutlicht, dass Begriffe wie Inklusion und Heterogenität schwer auf eine einheitliche Definition herunterzubrechen sind. Jede*r der Befragten brachte seine eigene persönliche Ansicht mit, was für ihn/sie Inklusion persönlich besonders ausmachte. Die Gemeinsamkeit in diesen Definitionen liegt besonders darin, dass „alle Kinder gemeinsam“ unterrichtet werden. Auch mehrmals wurde die Anpassung der Umgebung und der Rahmenbedingungen an jedes individuelle Kind erwähnt. Hierbei unterschieden sich die Aussagen der Sonderpädagoginnen nicht auffällig von denen der Inklusionslehrkräften.

2. Oberkategorie: Vorbereitung des Unterrichts

2.1 Arbeitsaufwand

Alle befragten Personen beschrieben ihren Arbeitsaufwand für die Vorbereitung des Unterrichts insgesamt als hoch. Jedoch wurden unterschiedliche Begründungen hierfür aufgeführt. Bei den beiden Lehrkräften der Montessorigrundschule würde der hohe Arbeitsaufwand vorrangig mit den Besprechungen mit dem multiprofessionellen Team bzw. in der Kommunikation mit Kolleg*innen und Eltern liegen. Dies würde laut der beschriebenen Personen mit Abstand am meisten Zeit in Anspruch nehmen. Bei beiden Sonderpädagoginnen und L2 habe der Arbeitsaufwand vorrangig den Hintergrund der Materialerstellung und Differenzierung für die unterschiedlichen Leistungsniveaus der Kinder. Während die Lehrkräfte der Montessorischule mitteilten, dass an ihrer Schule die Sonderpädagogin für die Differenzierungsarbeit der Inklusionskinder zuständig sei, erklärte SP2, welche ebenfalls als Inklusionslehrkraft an einer Gesamtschule tätig ist, dass sie persönlich nicht viel Zeit in die Differenzierung des Materials investieren müsse, da die Lehrkraft dieses erstelle und sie es lediglich anpassen müsse. Dies lässt darauf

schließen, dass es keine einheitliche Regelung gibt, wie und durch wen die Erstellung des Differenzierungsmaterials ablaufen muss.

2.2 Differenzierungsmaterial

L1 und L3 berichteten, dass sie aufgrund des vorhandenen Montessorimaterials und der anwesenden Sonderpädagog*innen, die sich um die Differenzierung kümmern würden, nicht viel zur Differenzierung vorbereiten müssten. L1 beschrieb dies als Vorteil ihrer Schule und des Arbeitens durch Montessori. SP2 äußerte, dass man sowohl auf einer Grundschule wie auch auf der Förderschule Kinder mit unterschiedlichem Leistungsniveau habe, weshalb sie keinen Unterschied in der Differenzierung sehe. Da laut L2 die vorhandenen Bücher und Hefte bei weitem nicht als Differenzierungsmaterial ausreichen würden, erstelle sie wiederum ihr gesamtes Material eigenständig, um den Kindern und ihrem Leistungsniveau gerecht zu werden.

Demnach kann weder ein konkreter Unterschied zwischen der Differenzierung an Förder- und Inklusionsschulen herausgefunden noch die Aussage getroffen werden, dass Inklusion automatisch auf mehr Differenzierungsarbeit herausläuft. Jedoch ist ein auffälliger Unterschied zwischen der Montessorischule und der Inklusionsklasse der Regelschule zu erkennen. Die Lehrkraft der Regelschule muss ihr gesamtes Differenzierungsmaterial eigenständig herstellen, um in ihrer Klasse ausreichend differenzieren zu können, während in der Montessorischule das benötigte Material bereits vorhanden ist.

3. Oberkategorie: Durchführung des Unterrichts

3.1 Unterrichtsstrukturierung

Alle Pädagog*innen, die von der Struktur ihres Unterrichts berichteten, beschrieben einen offenen bis „eher“ offenen Unterricht. L1 und L3 beschrieben einen komplett geöffneten Unterricht an ihrer Schule, welcher durch Rituale, Wochenpläne und sogenannte Inputs in Gruppen, sowie Feedback strukturiert werde. Somit würde den Kindern die Möglichkeit des eigenständigen, selbstgesteuerten Lernens eröffnet werden, jedoch würden sie dennoch den Lernprozess begleitend unterstützen. Außerhalb der Freiarbeitsphasen, welche den Großteil des Unterrichts ausmachen würden, gäbe es dennoch fachspezifischen Unterricht in den Fächern Sport, Musik, Kunst und Religion.

L2 betonte, dass ihr Unterricht auf Ritualen beruhe, was bei Inklusion besonders wichtig sei. Zudem würde sie großen Wert darauflegen, dass lange an einem Thema gearbeitet werde und ihre Schüler*innen viel und lange üben, um einen Themenbereich zu automatisieren. Dabei sei jedoch auch der Spaß wichtig für die Kinder, um motiviert zu bleiben. Auch sie erklärte, dass ihr eigenständiges, selbstverantwortliches Lernen in ihrer Klasse wichtig sei und sie dies mit ihrem eigenen Differenzierungsmaterial fördern wolle.

SP2 beschrieb ihren Unterricht ähnlich wie L2, da auch sie in den Grundstufen des SBBZ ohne Lehrwerke arbeite. Sie plane ebenfalls gemeinsame Themen und Einheiten und differenziere die Aufgaben anhand dessen nach oben und unten, um diese individuell an die Kinder anzupassen.

Aus den Antworten lässt sich schließen, dass alle befragten Lehrkräfte das selbstverantwortliche Lernen der Kinder anhand des offenen Unterrichts fördern möchten. Auch passen alle Proband*innen ihren Unterricht auf den individuellen Lernstand ihrer Schüler*innen an.

3.2 Jahrgangsmischung

L1 äußerte sich positiv zum Thema Jahrgangsmischung. Sie sehe den Vorteil darin, dass Schüler*innen in ihrem gewohnten Umfeld einfacher die Grundschulzeit einfacher um ein Jahr verlängern könnten. Zudem sei es eine Bereicherung, dass Kinder, für jüngere Schüler*innen Verantwortung übernehmen und sie unterstützen könnten. Diese Ergebnisse decken sich mit den Erkenntnissen aus dem Kapitel „Jahrgangsmischung“ ab Seite 21. Auch in der Literatur wurden erläutert, dass es einen positiven Einfluss auf die Schüler*innen hat, Verantwortung für jüngere Kinder zu übernehmen und für sie als Vorbild zu fungieren.

3.3 Multiprofessionelles Team

Alle Befragten, sowohl die Sonderpädagoginnen als auch die Inklusionslehrer*innen, gaben an, in einem multiprofessionellen Team zu arbeiten. In allen Inklusionsklassen gebe es mindestens eine Lehrkraft und eine/n Sonderpädagog*in. An der Montessorischule bestehe das Team außerdem aus zwei zusätzlichen Sonderpädagogen in der Ausbildung und Schulbegleitern, sowie Erzieher*innen, Referendar*innen, FSJler*innen, einer Kollegin zur Lernförderung und einer Person des Förderprogramms „Rückenwind“. Vergleicht man die Montessorischule, mit der Inklusionsklasse der Regelschule, in der lediglich die Lehrkraft, unterstützt durch eine

Sonderpädagogin, die für 8 Stunden die Woche in der Klasse ist, den Unterricht bestreitet, fällt der große Unterschied deutlich ins Auge. Die Inklusionsschule besteht demnach aus einem erheblich größeren Team. Dies führt folglich zu dem bereits erwähnten, erhöhten Aufwand in der Kommunikation mit Kolleg*innen, eröffnet jedoch ebenfalls die Möglichkeit der Aufgabenverteilung und Entlastung in anderen Bereichen. Als ähnlich groß beschrieb SP1 das multiprofessionelle Team ihrer Schule, welches aus ISP-Praktikant*innen, Referendar*innen, einem Schulsozialarbeiter und den Kolleg*innen der Nachmittagsbetreuungen bestehe. SP2, welche an derselben Schule tätig ist wie SP1, erklärte, dass sie sich die Klassenleitung im Tandem teilen würde, betonte jedoch, dass dies nicht die Regel an allen SBBZs sei. Auch hier lässt sich der Schluss ziehen, dass ein erhöhter Anteil des Arbeitsaufwands möglicherweise in der Kommunikation liegt, da es ein größeres Team an der Schule gibt, mit dem zusammengearbeitet wird.

3.4 Räumlichkeiten

Obwohl L1 sich zunächst positiv über die Räumlichkeiten der Montessorischule äußerte und beschrieb, dass sie neben den Klassenzimmern ebenso Zwischenräume zum Lernen zu Verfügung hätten, äußerte sie ebenfalls Bedenken, was die Zukunft angehe. Da die Klasse mehr Kinder aufnehmen würde und sich ebenfalls viele Erwachsene, wie Erzieher*innen, Schulbegleiter*innen, Lehrkräfte, Sonderpädagog*innen, FSJler*innen etc., in den Klassenräumen aufhalten würden, führe dies mit der Zeit zu einem Platzproblem. Auch SP1 erklärte, dass es ihrer Meinung nach deutlich mehr Platz benötige, um gelingende Inklusion möglich zu machen.

Daraus lässt sich eindeutig schließen, dass die befragten Personen, die sich zu dieser Kategorie äußerten, einer Meinung sind, nämlich, dass die entsprechend großen Räumlichkeiten für Inklusionsschulen und -klassen eine fehlende Ressource darstellen. Diese Ergebnisse stimmen ebenfalls mit den, in der Literatur im Kapitel der „Jahrgangsmischung“ auf S. 21 f. erläuterten, Herausforderungen der Räumlichkeiten in inklusiven Settings überein. Hier wurde erläutert, dass die räumlichen Begebenheiten eine entscheidende Rolle im Gelingen des Unterrichts in heterogenen Klassen spielt.

3.5 Individuelle Betreuung

Alle befragten Personen, die sich hierzu äußerten, sind sich in dem Punkt einig, dass Förderschulen einen Vorteil hätten, was die individuelle Betreuung der Schüler*innen angeht. Dies lässt sich laut den befragten Pädagog*innen auf kleinere Klassen und mehr

Personal zurückführen. SP1 vermutet außerdem, dass SBBZs weniger Druck erfahren würden, den Bildungsplan zu erfüllen als Grundschulen.

3.6 Sozialverhalten

Alle befragten Lehrkräfte äußerten sich in hohem Maße positiv über die Auswirkungen von Inklusion auf das Sozialverhalten der Schüler*innen. Die Meinung von SP2 steht dahingehend konträr zu den anderen Beobachtungen.

L1 beobachtete beispielsweise, dass Kinder durch die Inklusion lernen würden, Verantwortung für andere zu übernehmen und erkannte die Entstehung eines großen gemeinsamen Raumes für eine Gemeinschaft, in der alle Kinder inkludiert würden.

Dem schloss sich L3 mit der Bemerkung an, dass die Vorteile für alle Kinder vorhanden wären und sie demnach durch die erlebte Normalität von Inklusion sensibler und sozialer werden würden.

Auch L2 äußerte sich zunächst sehr positiv über die Bereicherung von Inklusion, anhand derer Kinder lernen würden, andere mit ihrer Vielfalt anzunehmen wie sie sind und anhand dessen gut mit anderen zusammenarbeiten zu können. Jedoch merkte sie ebenfalls an, dass für diese Fähigkeiten Konfliktbewältigung ein entsprechender Bestandteil des Schulalltags sein und die Lehrkraft mit den Kindern aktiv am Sozialverhalten und dem offenen Umgang mit- und untereinander arbeiten müsse. Dies sehe sie als Herausforderung, auf die SP2 möglicherweise ebenfalls verweist.

SP2 beobachtete in den fünften Klassen der Inklusions Gesamtschule, an der sie nebenher tätig ist, mehr Ausgrenzung als am SBBZ. Jedoch beschrieb sie auch, an der Förderschule deutlich mehr Erziehungsarbeit leisten zu müssen, da mehr Schüler*innen Verhaltensauffälligkeiten vorweisen würden.

Eine allgemeine Aussage kann also nicht darüber getroffen werden, ob das Sozialverhalten der Schüler*innen durch Inklusion im Allgemeinen positiv oder negativ beeinflusst wird. Jedoch kann festgehalten werden, dass es sowohl in Inklusionsklassen und -schulen wie auch an SBBZs viel Erziehungsarbeit benötigt, um ein positives Klassenklima und eine offene Gemeinschaft in der Klasse zu erzeugen.

Wie im Kapitel „5.2 Auswirkungen der Beschulungsart auf das Wohlbefinden und die soziale Partizipation“ auf Seite 45 bereits beschrieben wurde, ergaben Studien zur sozialen Akzeptanz und Partizipation in Inklusionsklassen zwar in der Grundschule sehr positive, in den höheren Klassenstufen jedoch eher negative Ergebnisse. Da SP2 die negativen Beobachtungen zu Ausgrenzungen der Inklusionskinder ebenfalls in einer fünften Klasse machte, während die anderen Lehrkräfte an Grundschulen nur von

positiven Auswirkungen berichteten, kann dies durch die durchgeführte Untersuchung bestätigt werden. Auch die in der Studienlage beschriebenen Auswirkungen der Unterrichts- und Beziehungsgestaltung durch die Lehrkraft auf das Wohlbefinden der Kinder kann bestätigt werden, da dieser Faktor mehrmals durch die Proband*innen betont und als überaus wichtig dargestellt wurde.

3.7 Unterrichtsstörungen

L2 sehe den Grund für Unterrichtsstörungen darin, dass Kinder, welche im Unterricht zu weit zurückfallen, mit Frustration zu kämpfen hätten. SP2 und L3 erklärten, dass Verhaltensauffälligkeiten der Schüler*innen zu Unruhen führen könnten und dies von einer Lehrkraft viel Erziehungsarbeit verlange. L3 betonte dabei, dass es auf die Einzelfälle ankomme, er es jedoch als wichtig erachte, dass bestimmte Kinder auf ein SBBZ wechseln sollten, sollten diese zum Störfaktor oder zur Gefahrenquelle für andere Schüler*innen werden. Die Inklusionsschule habe laut L3 nur begrenzt Kapazität diese Kinder aufzufangen und mit allen anderen Kindern zu beschulen.

Aus den Aussagen kann also geschlossen werden, dass Unterrichtsstörungen unterschiedliche Gründe haben können und nicht zwingend mit der Beschulungsart oder der Lehrperson zusammenhängen müssen.

3.8 Leistungsbeurteilung

SP2 beschrieb im Interview wie die Leistungsbeurteilung bei ihr in der Inklusions Gesamtschule ablaufe. Sie beschrieb diese als schwierig, da es keinen Maßstab gäbe, an dem sich Lehrkräfte für Inklusionskinder orientieren könnten. Sie würde bei der Anpassung der Klassenarbeiten und den Bewertungen nach Aspekten gehen, die sie eigenständig einschätzen müsse. Diese würden sich darauf beziehen, was ein Kind in der Lage ist zu erreichen und welches Ziel dem Kind gesetzt wird, das es zukünftig erreichen solle. Sie erwähnte jedoch auch die Gefahr, dass ohne eine Skala oder einen Notenspiegel Sympathie mit einfließen könne und dass Lehrkräfte die Kinder eventuell falsch einschätzen würden. Man müsse die Kinder also gut genug kennen und lange genug mit ihnen arbeiten, um eine faire Leistungsbewertung ausstellen zu können. Da nur SP2 sich zu dieser Kategorie äußerte, kann sie nicht mit anderen Aussagen aus den Interviews verglichen werden, jedoch weisen die Aussagen im Kapitel „4.4.3.1 Leistungsbewertung in inklusiven Settings“ auf Seite 31 auf die gleichen Schwierigkeiten hin, welche von SP2 beschrieben wurden. Es gibt keine konkreten Vorgaben, was die

Leistungsbewertungen in inklusiven Settings angeht, weshalb Lehrkräfte auf ihre eigenen Erfahrungen zurückgreifen und sich auf diese verlassen müssen.

4. Oberkategorie: Persönliche Erfahrungen

4.1 Schulwechsel

Einzig L2 und SP2 haben einen Schulwechsel von Kindern aus einer Förderschule zur Inklusionsklasse und umgekehrt miterlebt. L2 berichtete, dass sie mehrere Kinder erlebt habe, welche nach dem vierten Schuljahr auf die Förderschule kamen. Sie habe damit nur positive Erfahrungen gemacht, da die Kinder schulisch deutlich fitter seien, als auf der Förderschule. Sie habe ebenfalls erlebt, dass Kinder nach einem Jahr Förderschule in ihre Klasse gekommen seien, was sie positiv konnotierte, da die Kinder dadurch bereits Schulerfahrung mitbringen würden. SP2 habe ebenfalls bereits einen Schulwechsel eines Schülers miterlebt, könne jedoch nicht berichten, ob sich dieser positiv oder negativ ausgewirkt habe. Sie berichtete jedoch, selbst nicht von dem Schulwechsel überzeugt gewesen zu sein. Die Eltern des Kindes setzten sich mit ihrer Entscheidung jedoch letztendlich durch.

Aus den Erfahrungen von L2 und SP2 lässt sich schließen, dass Schulwechsel in beide Richtungen erfolgreich sein können, es jedoch nicht sein müssen. Sowohl Förderschulen als auch Inklusionsschulen können die richtige Wahl sein und – abhängig von der Entwicklung des Kindes - im Nachhinein gewechselt werden. Es handelt sich also um individuelle Entscheidungen, die nicht verallgemeinert werden können.

4.2 Stressfaktoren

Außer L1 und SP1 äußerte sich keine der anderen Proband*innen dazu, ob der Schulalltag oder die Vorbereitung des Unterrichts sie zusätzlich belastete. L1 und SP2 erklärten beide, erhöhten Stress zu erfahren, jedoch aus unterschiedlichen Gründen. L1 berichtete, dass ein hoher Krankenstand im Kollegium für sie einen Stressfaktor darstelle, da Pädagog*innen als Vertretung eingesetzt werden müssten und somit ihre eigentlichen Aufgaben vernachlässigen müssten. Damit würde der Austausch, welcher einen hohen Stellenwert habe, wegfallen und erhöhten Stress verursachen, da auch die eigenen Ressourcen darunter leiden müssten.

SP1 berichtete hingegen von einer anderen Kategorie Stress, welche ihr im Arbeitsalltag begegne. Sie empfinde die Absprachen mit den vielen Berufsgruppen, welche am SBBZ vertreten seien, als Belastung. Auch die zusätzlichen Formalien, wie Gutachten etc. die sie verfassen müsse, würden viel zusätzliche Arbeit verursachen. Sie würde die Arbeit

in einer Inklusionsschule mit einem großen Team genau deswegen als anstrengend beurteilen, weil dort, ihrem Empfinden nach, viel Kommunikation nötig sei.

Aufgrund der Aussagen der Lehrkräfte kann abgeleitet werden, dass ein Faktor bei verschiedenen Menschen nicht unbedingt zu Stress führen muss. Da unterschiedliche Lehrer*innenpersönlichkeiten andere Ressourcen mitbringen, kann ein Faktor für eine Lehrkraft belastend sein, den seine/n Kolleg*in nicht als Stressfaktor ansehen würde. Demnach kann daraus geschlossen werden, dass jede/r Pädagog*in ihre/seine eigenen Ressourcen und Stressoren kennenlernen muss, um präventiv die eigenen Ressourcen stärken zu können. Als Vergleich kann hierfür die Studienlage aus dem Kapitel „5.3 Auswirkungen der Beschulungsart auf die Lehrer*innenbelastung“ auf Seite 46 herangezogen werden. Hier wurde ebenfalls deutlich, dass Lehrer*innen keine erhöhte Belastung aufgrund inklusiven Unterrichts erfahren, jedoch äußere Faktoren eine erhebliche Rolle in der Lehrer*innengesundheit spielen. Allerdings gehen die Ergebnisse vereinzelt - ebenso wie in dieser Untersuchung - auch bei empirischen Studien auseinander, was mit den unterschiedlichen Ressourcen der Lehrer*innenpersönlichkeiten zusammenhängen könnte.

4.3 Kompetenzen

Auf die Frage, welche Kompetenzen eine Lehrkraft mit sich bringen müsse, antworteten alle Proband*innen unterschiedlich, wobei teilweise leichte Überschneidungen vorhanden waren. Stichworte wie Offenheit, Zeit und Belastbarkeit fielen mehrmals. Zudem sei die Fähigkeit wichtig, die Heterogenität der Kinder anzunehmen und die positiven Faktoren der Inklusion über die Anstrengung zu stellen. Auch Teamfähigkeit, Geduld und Flexibilität, sowie die Bereitschaft mehr Arbeit zu leisten, um gelingende Inklusion möglich zu machen, müsse vorhanden sein.

4.4 Individuelle Einstellungen gegenüber Inklusion

Alle Lehrkräfte bis auf L2 teilten der Interviewerin mit, dass sie nicht der Meinung seien, dass Inklusion für jedes Kind von Vorteil sein könne. L2 erklärte, dass ihrer Meinung nach bei entsprechend guter Klassenführung, jedes Kind in einer Inklusionsklasse gut aufgehoben sei. Jedoch sehe sie den Vorteil inklusiver Beschulung für alle Kinder nur bis Klassenstufe 3. Ab Klasse 3 würden die Leistungsunterschiede zu weit auseinandergehen, sodass eine gemeinsame Beschulung in allen Fächern nicht mehr möglich sei und dies auch negative Auswirkungen auf die Klassengemeinschaft haben könne. Diese Meinung teilte L1 ebenfalls, indem sie äußerte, ab einem gewissen Alter würde Inklusion schwierig werden.

Auch andere Proband*innen äußerten Bedenken. Wie bereits in der Kategorie über Unterrichtsstörungen erläutert wurde, erklärte L3, dass Schüler*innen, die für den Rest der Klasse zur Gefahrenquelle oder zum Störfaktor werden, seiner Meinung nach eher auf einer Förderschule beschult werden sollten. Laut SP2 sei das Positive an Inklusion, dass Schüler*innen sich nicht durch das Label SBBZ „anders“ fühlen würden, sondern am allgemeinen Klassenverbund teilhaben könnten. Jedoch sehe sie darin auch die Gefahr, dass Inklusionskinder in ihrer Klasse durch Sonderbehandlungen besonders herausstechen würden und dadurch von Mitschüler*innen Ausgrenzungen erfahren müssten. Sie äußerte ebenfalls, dass Kinder in einer größeren Inklusionsklasse untergehen könnten.

Im Allgemeinen wurde häufig die Aussage getätigt, dass jedes Kind individuell beurteilt werden müsse, was die Frage angehe, ob Inklusion für ihn/ sie von Vorteil sein könne.

4.5 Individuelle Einstellungen gegenüber Förderschule

Alle befragten Personen, die sich zu Förderschulen äußerten, hatten eine positive Einstellung gegenüber Förderschulen. L1 sprach davon, dass Kinder mit einer starken geistigen Behinderung, die ihre Umwelt nur eingeschränkt wahrnehmen würden, auf einem SBBZ mit dem entsprechenden Schwerpunkt besser aufgehoben seien, da sie dem normalen Schulleben nicht gewachsen sein könnten. Sie betonte, dass Förderschulen ihrer Meinung nach nicht durch andere Schularten ersetzt werden könnten. L1, SP1 und L3 erklärten alle, dass ihrer Meinung nach bestimmte Kinder einen behüteten Klassenrahmen benötigen würden, welcher ihnen an Förderschulen durch die kleine Klassengröße geboten werden könne. Zudem seien die Pädagog*innen an SBBZs im Gegensatz zu Grundschullehrer*innen für den jeweiligen Förderbedarf entsprechend ausgebildet. SP2 sehe außerdem eine Chance darin, dass Kinder in Förderschulen weniger Probleme mit Ausgrenzung erleben würden, da alle den gleichen Förderbedarf benötigen. Außerdem würden Kinder an SBBZs weniger schnell mit dem Lernstoff vorankommen als in Regelklassen.

Negativ bewertet wurde von SP2, dass es eine Schwierigkeit für Kinder darstelle, von der Förderschule auf eine Grundschule oder in eine Inklusionsklasse zu wechseln.

L1 sehe ein Problem darin, dass Inklusionsklassen oder -schulen und Förderschulen oftmals als Konkurrenz zueinander gesehen würden, da vielen eine gewisse Offenheit anderen Schularten gegenüber fehle.

Aus den Aussagen der Proband*innen kann geschlossen werden, dass Förderschulen einen überwiegend positiven Stellenwert bei Pädagog*innen haben und für viele Kinder

als gute Option gelten, wenn die Gefahr besteht, dass sie in einem große Klassenverbund untergehen würden oder überfordert wären.

Jedoch wurde von SP2 und L2 die Meinung geäußert, dass die schulische Leistung der Schüler*innen an Regelschulen deutlich höher ausfallen würde als an Förderschulen. Dies wird ebenfalls durch die Studienlage in Kapitel „5.1 Auswirkungen der Beschulungsart auf die schulischen Leistungen“ auf Seite 44 bestätigt. Die Ergebnisse zeigten ebenfalls erheblich bessere Schulleistungen bei Kindern, die inklusiv beschult wurden, als bei Kindern auf Förderschulen.

5. Oberkategorie: Ausblick

5.1 Gelingensbedingungen

Beide Sonderpädagoginnen teilten die Auffassung, dass es für gelingende Inklusion mehr Personal benötigen würde. Zudem wurden Faktoren wie mehr Lehrerstunden und größere Räumlichkeiten als fehlende Ressourcen für Inklusion genannt. Außerdem müsse laut SP2 mehr Aufklärung innerhalb der Inklusionsklassen betrieben werden, weshalb Inklusionskinder eine andere Behandlung erfahren als Kinder ohne Förderbedarf.

Man kann die Aussagen der interviewten Personen also dahingehend interpretieren, dass sowohl Ressourcen von außerhalb zur Verfügung gestellt werden als auch eine gute Klassenführung und viel Beziehungsarbeit geleistet werden muss, um zu gelingenden Inklusionsklassen beizutragen.

5.2 Wünsche für den Beruf

Alle Befragten äußerten den Wunsch, eine bessere Bezahlung für ihren Beruf zu erhalten. Vier der fünf Proband*innen wünschten sich zudem mehr Unterstützung im Schulalltag durch mehr Personal. Weiterhin wurde geäußert, dass es an Räumlichkeiten, Wertschätzung, kleineren Klassen und Offenheit seitens der Politik mangeln würde. Außerdem erzählte SP2 von den Schwierigkeiten, eine Festanstellung im Beamtenverhältnis erreichen zu können.

Auffällig ist also, dass alle Wünsche, die geäußert wurden, von äußeren Umständen abhängig sind und vorrangig von mangelnder finanzieller Ausstattung geprägt werden.

8. Diskussion

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung auf die zuvor gestellten Forschungsfragen bezogen, um diese zu beantworten. Die Forschungsfrage dieser Arbeit lautet: *„Welche Chancen und Herausforderungen bietet Inklusion an Grundschulen aus der Perspektive von Lehrkräften?“* Zunächst werden die daraus gebildeten Unterfragen anhand der qualitativen Studie beantwortet.

Welche Chancen bieten Förderschulen und Inklusionsschulen aus Sicht der Lehrkräfte und inwiefern ergeben sich Vorteile daraus?

An der Montessorischule bietet das dort vorhandene Montessorimaterial bereits viel Differenzierung für die Schüler*innen. Die Lehrkräfte müssen dies somit nicht zusätzlich vorbereiten. Differenzierungsmaterial ermöglicht es, den Unterricht individuell auf die unterschiedlichen Leistungsniveaus und Bedürfnisse der Schüler*innen anzupassen und stellt somit einen wichtigen Erfolgsfaktor sowohl für Inklusion als auch für Förderschulen mit dem Schwerpunkt „Lernen“ dar. Für die Schüler*innen eröffnet es die Chance, in ihrem eigenen Lerntempo selbstverantwortlich zu lernen. Dies wird ebenso durch das Unterrichtskonzept des offenen Unterrichts unterstützt, welches an allen Schulen der befragten Personen praktiziert wird. Ein Vorteil, den die Montessorischule laut der Lehrkräfte haben, sei die Jahrgangsmischung. Jahrgangsmischung ist oftmals an Inklusionsschulen vorhanden und bietet laut der Befragten den Vorteil, die Schüler*innen nicht durch das Wiederholen einer Klasse aus ihrem gewohnten Umfeld zu reißen. Außerdem berichten die Lehrkräfte, dass sich das Sozialverhalten durch das Übernehmen von Verantwortung für jüngere Schüler*innen verbessern würde. Dies würde laut vieler Proband*innen gerade auf Schüler*innen der Klassen 1 und 2 der Inklusionsklassen zutreffen. Alle Kinder zu akzeptieren, wertzuschätzen und mit jedem zusammenarbeiten zu können sei eine Stärke, die viele inklusiv beschulte Kinder lernen würden. Multiprofessionelle Teams sind sowohl in Inklusionsschulen bzw. -klassen als auch in Förderschulen vorhanden und stellen laut der Proband*innen eine enorme Bereicherung für den Schulalltag dar. Dies sei insofern ein Vorteil, dass die zusätzlichen Aufgaben, die durch Inklusion anfallen würden, aufgeteilt werden könnten. Jede Berufsgruppe, welche an einer der beiden Beschulungsarbeiten tätig sei, habe die dementsprechende Ausbildung und könne demnach den besten Beitrag für diese Aufgabenbereiche leisten, um die Kinder der Schule optimal zu unterstützen. Für fast alle Befragten ermöglicht die Förderschule eine große Chance zur individuellen Betreuung der Schüler*innen. Die kleine Klassengröße und das breit aufgestellte

multiprofessionelle Team würden den Kindern die bestmögliche individuelle Betreuung und ein behütetes Umfeld bieten. Die Montessorischule ermöglicht den Kindern einen anderen Vorteil. Die Räumlichkeiten sind dort groß genug, dass die Schüler*innen die Chance haben in extra ausgebauten Nebenräumen und den Fluren zu lernen. Sich den Lernort aussuchen zu können, kann den Lernprozess erheblich beeinflussen, da Kinder unterschiedliche Bedürfnisse in Bezug auf ihre Lernumgebung mitbringen. Die Umfrage ergab, dass die Leistungsbeurteilung in inklusiven Settings keinen konkreten Vorgaben folgt. Demnach ergibt sich daraus der Vorteil, dass Lehrkräfte flexibel nach ihrer eigenen Einschätzung Klassenarbeiten erstellen und bewerten können.

Welche Herausforderungen bringen beide Beschulungsformen aus der Perspektive von Lehrkräften mit?

Die Herausforderungen der Inklusion in Grundschulen stellen eine große Bandbreite an Faktoren dar. Jedoch haben sich auch an der Förderschule durch die Befragung einige Herausforderungen herausgestellt. Ebenfalls wurden viele Überschneidungen an beiden Beschulungsformen gefunden, die für die Proband*innen als Herausforderung gesehen wurden.

Der Arbeitsaufwand stellt für alle befragten Personen eine große Herausforderung dar. Für die Pädagog*innen, welche im multiprofessionellen Team arbeiten, sei die Kommunikation mit vielen Berufsgruppen eine große Herausforderung. Hierzu zählen sowohl Lehrkräfte der Inklusionsschule als auch der Förderschule. Auch die Materialerstellung wurde von allen Befragten außer den Lehrkräften der Montessorischule als herausfordernd bezeichnet, da dies viel zusätzliche Zeit in Anspruch nehme. Differenzierungsmaterial stellt eine grundlegende Voraussetzung für Inklusion dar, weshalb die Erstellung des Materials sowohl in Förder- als auch Inklusionsklassen einen hohen Stellenwert einnehme. Die gegebenen Räumlichkeiten seien laut der Aussage mehrerer Proband*innen in Inklusionsschulen oftmals nicht ausreichend. Viele Kinder würden mehr Raum für ungestörtes Lernen benötigen. Gerade bei häufig vorhandenen größeren Inklusionsklassen und mehreren Pädagog*innen pro Klasse, sei dies eine Herausforderung, da der Lärmpegel deutlich erhöht sei. Außerdem äußern alle Befragten sich dazu, dass eine individuelle Betreuung in Inklusionsklassen erschwert wäre, wenn nicht genügend Personal in der Klasse vertreten sei. Zwei der befragten Proband*innen gaben an, dass das Sozialverhalten an Inklusionsschulen herausfordernd sein könne. Dies würde jedoch oftmals mit den auseinanderlaufenden Leistungsunterschieden in höheren Klassenstufen

zusammenhängen. Auch in Förderschulen (Lernen) würde es jedoch aufgrund einiger Verhaltensauffälligkeiten der Schüler*innen viele Konflikte geben, an denen die Lehrkraft mit den Kindern arbeiten müsse. Demnach gäbe es bei beiden Schularten Unterrichtsstörungen, die auf Frustration aufgrund der Leistungsunterschiede und Verhaltensauffälligkeiten der Kinder zurückzuführen sein könnten. Eine Probandin berichtet ebenfalls, dass die Leistungsbeurteilung in inklusiven Settings für sie eine Herausforderung darstelle, da es keine konkreten, offiziellen Vorgaben gäbe. Sie müsse auf eigene Erfahrungen zurückgreifen, was sie zunächst verunsichert habe.

Inwiefern bietet Inklusion einen zusätzlichen Stressfaktor für Lehrkräfte?

Bei der durchgeführten Studie gingen die Aussagen der Proband*innen für diese Forschungsfrage auseinander. Viele Lehrkräfte äußerten eine erhöhte Belastung aufgrund von äußeren Faktoren, die vorrangig auf die zur Verfügung stehenden Ressourcen zurückzuführen sind. Hierzu zählen beispielsweise der Mangel an Lehrkräften, die zur Verfügung stehenden Räumlichkeiten und die ihrer Meinung nach zu niedrige Bezahlung. Diese Faktoren mit eigenen Ressourcen zu füllen, führe bei einigen Lehrkräften zu Stress. Zusätzlich berichteten einige Proband*innen, dass die Arbeit mit einem großen Kollegium aufgrund des multiprofessionellen Teams zwar viele Vorteile mit sich bringe, jedoch ebenfalls viel Arbeit durch die Kommunikation in Anspruch nehme. Einige Lehrkräfte sahen dies als Bereicherung an, während andere dies eher zu belasten schien. Der Vergleich von Lehrkräften der Inklusion und Sonderpädagog*innen der Förderschule mit Schwerpunkt Lernen ergab, dass Lehrkräfte durch Inklusion an sich keinen zusätzlichen Stressfaktor erfahren würden.

Es kann also anhand der Ergebnisse festgestellt werden, dass die erhöhten Stressfaktoren für die Lehrkräfte, die an der Untersuchung teilnahmen, nicht zwingend auf Inklusion an sich zurückzuführen sind. Viel mehr sind es die äußeren Gegebenheiten und Ressourcen der Schule, sowie die Lehrerpersönlichkeiten und ihre persönlichen Ressourcen, welche einen Einfluss auf die Belastung der Lehrkräfte haben.

Für welche Kinder kann Inklusion aus Sicht der Lehrkräfte von Vorteil sein?

Die einzige Lehrkraft, welche sich für Inklusion für alle Kinder aussprach, schränkte dabei ein, dass Inklusion ihrer Meinung nach jedoch nicht dauerhaft von Vorteil sei, sondern lediglich in den ersten zwei Schuljahren. Solange die Leistungsunterschiede der Schüler*innen nicht zu weit auseinander gehen würden, sei Inklusion für jede/n Schüler*in von Vorteil. Die restlichen Proband*innen waren sich jedoch darüber einig,

dass Inklusion nicht für jedes Kind von Vorteil sei. Ihrer Meinung nach gäbe es einige Kinder, welche auf einer Förderschule besser aufgehoben seien als auf einer Inklusionsschule, bzw. -klasse. Kinder, die beispielsweise Traumata verarbeiten müssten, seien in einer großen Inklusionsklasse überfordert und es könne in einer kleinen Förderklasse besser auf sie eingegangen werden. Kinder mit einer schweren geistigen Behinderung seien laut der Befragten ebenfalls auf einer Förderschule mit ausgebildetem Fachpersonal besser aufgehoben. Zudem sei es schwierig, mit Schüler*innen, die aufgrund von Verhaltensauffälligkeiten zu einem Störfaktor oder sogar zur Gefahrenquelle für andere werden würden, in einer großen Inklusionsklasse umzugehen.

Zusammenfassend kann davon ausgegangen werden, dass der Großteil der Lehrkräfte Inklusion für manche Kinder als positiv konnotieren würde, jedoch nicht verallgemeinernd für alle. Zudem würden mehrere die Gefahr sehen, dass die Entwicklungs- und Leistungsunterschiede mit steigendem Alter zu groß für eine gemeinsame, inklusive Beschulung werde, weshalb Inklusion besonders für die Klassenstufen 1 und 2 als positiv und ab Klasse 3 als problematisch gewertet wurde.

Welche Voraussetzungen müssen aus der Perspektive der Lehrkräfte gegeben sein, dass Inklusion gelingen kann?

Um diese Frage zu beantworten, wurden die Proband*innen zunächst nach ihrer Auffassung von gelingender Inklusion befragt. In der Zusammenfassung der Antworten, ergibt sich daraus im weitesten Sinne folgende Definition für gelingende Inklusion in Grundschulklassen: *Kinder mit und ohne Förderbedarf können gemeinsam in einer Klasse unterrichtet werden. Dies wird durch die Anpassung der Umgebung und der Rahmenbedingungen an jedes individuelle Kind möglich gemacht.*

Für gelingende Inklusion bedarf es laut den befragten Personen sowohl an Ressourcen, genügend Lehrkräften, größere Räumlichkeiten und Geldern. Jedoch spielen ebenfalls die Kompetenzen der Lehrkräfte für die Klassenführung eine entscheidende Rolle. Diese müssten laut der Proband*innen viel Beziehungsarbeit mit ihrer Klasse leisten, um eine gute Klassengemeinschaft herzustellen. Außerdem sollten diese Offenheit, Belastbarkeit und Zeit für ihren Beruf aufbringen können. Auch Teamfähigkeit, Geduld und Flexibilität seien wichtige Kompetenzen einer Lehrkraft, die in inklusiven Settings arbeite. Multiprofessionelle Teams wurden von den Lehrkräften als wichtig eingestuft, trotz des erhöhten Arbeitsaufwands durch die Kommunikation mit Kolleg*innen. Die zusätzlichen Aufgaben und die oftmals größere Klassengröße, welche Inklusion mit sich bringt, könne

nicht durch eine einzige Lehrkraft erfolgreich abgedeckt werden. Inklusion bringt ein breites Spektrum an zusätzlichen Berufsfeldern mit, welche in das Schulgeschehen integriert werden. Diese sollten laut den Lehrkräften dementsprechend genutzt und eingesetzt werden, um allen Kindern gerecht zu werden und sie individuell unterstützen zu können. Dies lässt sich ebenfalls daraus schließen, dass die Mehrheit der Befragten sich neben einer besseren Bezahlung, mehr Personal zur Unterstützung wünsche.

9. Fazit und Ausblick

Abschließend müssen zunächst die Grenzen dieser Studie genannt werden. Um eine signifikante Aussage treffen zu können, hätte die Stichprobe der Untersuchung deutlich größer sein müssen. Durch das Forschungsdesign anhand Mayrings wurden Kategorien gebildet, bei denen die Aussagen teilweise nur durch einzelne Proband*innen abgedeckt wurden, da andere sich nicht zu diesen Themenfeldern äußerten. Außerdem wurden die Gütekriterien „Kommunikative Validierung“ gar nicht und „Triangulation“ nur teilweise erfüllt. Dies war besonders dem mangelnden Zeitfenster, welches für die Untersuchung zur Verfügung stand, geschuldet. Inklusion stellt ein breites Forschungsfeld dar und bringt dementsprechend viele ungeklärte Fragestellungen mit sich, die besser in repräsentativen Metastudien analysiert werden können. Ungeklärte Fragen dieser Untersuchung sind beispielsweise: *Welche Sichtweisen auf Inklusion haben Eltern oder Lehrer*innen von Regelgrundschulen? Welche gesellschaftlichen und politischen Voraussetzungen müssen erfüllt werden, um die äußeren Bedingungen für Inklusion an Schulen zu verbessern? Welche Konzepte von Inklusion verfolgen andere Länder und wirken sich diese auf die jeweiligen Einstellungen der Lehrkräfte aus?*

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Untersuchung ähnliche Ergebnisse wie der theoretische Teil dieser Arbeit hervorbrachte. Inklusion in Schulen stellt heutzutage einen wichtigen Stellenwert dar, um allen Menschen eine gleiche Teilhabe an der Gesellschaft ermöglichen zu können. Um Inklusion möglich zu machen ist jedoch mehr nötig, als die Ziele schriftlich festzuhalten. Die Forschungsfrage: *„Welche Chancen und Herausforderungen bietet Inklusion an Grundschulen aus der Perspektive von Lehrkräften?“* setzt genau an diesem Punkt an. Die Ergebnisse zeigen, dass die benötigten Ressourcen für gelingende Inklusion häufig noch nicht vorhanden sind. Somit müssen Schüler*innen und Lehrkräfte sich zusätzlichen Herausforderungen stellen. Diese sind beispielsweise Personalmangel, fehlende Gelder für eine angemessene Entlohnung der Lehrkräfte und benötigte Unterrichtsmaterialien sowie zu kleine Räumlichkeiten. Die Untersuchung brachte außerdem hervor, dass Inklusion vorrangig in den ersten zwei Schuljahren als erfolgreich angesehen wird, da anschließend eine zu große Leistungsspanne zwischen den Schüler*innen entstehe, die häufig zu Frustration bei den Kindern führen könne.

Abgesehen davon wurde Inklusion sehr positiv von den Proband*innen bewertet. Die positiven Entwicklungen, welche Inklusion mitbringe, seien besonders bei den Sozialkompetenzen und der Schulleistungen der Schüler*innen zu sehen. Es benötige jedoch immer eine entsprechend gute Klassenführung, um Inklusion möglich zu machen.

Sei dies erst einmal gelungen, waren sich die Interviewten weitgehend darüber einig, dass Inklusion in Grundschulen die größte Bereicherung sei, die Kinder in der Schule miterleben würden.

Der Vergleich zur Förderschule brachte hervor, dass der Großteil der Proband*innen Förderschulen als wichtigen Bestandteil des Schulsystems sehen würden. Durch die kleineren Klassen und mehr zuständiges Personal sei diese Schulart ein behütetes Setting, was für viele Kinder von großer Bedeutung sei. Demnach dürften die beiden Schularten nicht in Konkurrenz zueinander gesehen werden, da beide eine Wichtigkeit mitbringen.

Mit Blick in die Zukunft können die Wünsche der Proband*innen erneut aufgegriffen werden. Alle geäußerten Wünsche waren von äußeren Umständen abhängig und vorrangig von mangelnder finanzieller Ausstattung geprägt. Lehrkräfte können diese mangelnden Ressourcen zwar ausgleichen, jedoch nur begrenzt und oft auf Kosten des eigenen Wohlergehens. Inklusion ist ein nicht zu vernachlässigendes Ziel unseres Gesellschaftssystems. Setzt dieses bereits in der Grundschule an, kann eine Basis für die Zukunft geschaffen werden, in der ausnahmslos jeder Mensch eine gleichberechtigte Teilhabe der Gesellschaft hat und die Themen Inklusion und Behinderung enttabuisiert werden. Kinder sind ohne Frage die Zukunft unserer Gesellschaft, weshalb ihren Bedürfnissen und ihrem Wohlergehen besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden muss.

Literaturverzeichnis

- (Hrsg.), B. d. (2018). *UN-Behindertenrechtskonvention: Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*.
- (Hrsg.), B. d., & Bundesministerium des Inneren, (. (2005, 2013). *Dritter Versorgungsbericht der Bundesregierung – das Wichtigste in Kürze*. Berlin.
- (KMK), K. (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen*. Von https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf abgerufen
- (KMK), K. (2022). *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2011 bis 2020: Bearbeitet im Sekretariat der Kultusministerkonferenz*. Von https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok231_SoPaeFoe_2020.pdf abgerufen
- Akreml, L. (2014). Stichprobenziehung in der qualitativen Sozialforschung. In N. Baur, & J. Blasius, *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 265-282). Wiesbaden: Springer VS.
- Artelt, C., & Kunter, M. (2019). Kompetenzen und berufliche Entwicklung von Lehrkräften. In D. Urhahne, M. Dresel, & F. (. Fischer, *Psychologie für den Lehrberuf*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Artelt, C., & Kunter, M. (2019). Kompetenzen und berufliche Entwicklung von Lehrkräften. In D. M. Urhahne D., *Psychologie für den Lehrberuf*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Bauer, J. (07 2004). *Freiburger Schulstudie*. Von <http://www.psychotherapie-prof-bauer.de/schulstudiedeutsch.pdf> abgerufen
- Bauer, J., Underbrink, T., Hack, A., Pfeifer, R., Buhl-Grießhaber, V., Müller, U., . . . Wirsching, M. (2007). Working conditions, adverse events and mental health problems in a sample of 949 German teachers. *Int Arch Occup Environ Health*, S. 442-449.
- Bildungsrat, D. (1973). *Empfehlung der Bildungskommission: Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher*. Stuttgart.

- Bohl, T., Budde, J., & Rieger-Ladich, M. (2017). *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht: Grundagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Bold, H. (2021). *Inklusion an Grundschulen in Baden-Württemberg: Kompetenzen von Grundschullehrkräften in der Kooperation mit sonderpädagogischen Lehrkräften*. Baden-Baden: Tectum Wissenschaftsverlag.
- Brosch, A., & Hinz, A. (2014). Eine Gemeinschaft bilden. In D. H. Vanier, & P. Wendt, *Die inklusive Schule hier und jetzt: Anregungen, Alltagserfahrungen und Ausblicke* (S. 112-117). Braunschweig: Westermann.
- Budde, J. (06 2022). Heterogenität: Zwischen Vielfalt und Ungleichheit. *Erziehung und Wissenschaft. Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft GEW*, S. 13-15.
- Döring, N., & Bortz, J. (2016). *Forschungs- methoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Aufl.). Berlin; Heidelberg: Springer.
- Dedering, K. (2016). Zusammen oder getrennt? Inklusive und separierende Beschulung im Licht der empirischen Forschung. In B. (. Stiftung, *Inklusion kann gelingen!:* *Forschungsergebnisse und Beispiele guter schulischer Praxis* (1. Aufl.). (S. 34-49). Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Dudenredaktion. (20. 06 2022). *Duden online*. Von <https://www.duden.de/rechtschreibung/Heterogenitaet> abgerufen
- Franz, E.-K., Trumpp, S., & Esslinger- Hinz, I. (. (2014). *Inklusion: Eine Herausforderung für die Grundschulpädagogik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Fuß, S., & Karbach, U. (2019). *Grundlagen der Transkription: Eine praktische Einführung* (2. Aufl.). Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Funke, R. (2014). Erstunterricht nach der Methode "Lesen durch Schreiben" und Ergebnisse schriftsprachlichen Lernens - Eine metaanalytische Bestandsaufnahme. *Didaktik Deutsch : Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur* 19 (36), S. 21-41.
- Geiling, P. D., & Simon, D. T. (30. 06 2020). *Das Netz für die Sozialwirtschaft*. Von <https://www.socialnet.de/lexikon/Lernbehinderung> abgerufen
- Graumann, O. (2018). *Inklusion-eine unerfüllbare Vision? Eine kritische Bestandsaufnahme*. Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Häder, M. (2010). *Empirische Sozialforschung: Eine Einführung* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.

- Hackbarth, A. (2017). *Inklusionen und Exklusionen in Schülerinteraktionen: Empirische Rekonstruktionen in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen an einer Förderschule und an einer inklusiven Grundschule*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen: Überarbeitete deutsche Ausgabe von "Visible Learning" (2009) Übersetzt und überarbeitet von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Hedderich, I. (2011). *Einführung in die Montessori-Pädagogik: Theoretische Grundlagen und praktische Anwendung (3. Auflage)*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Heimlich, U. (2009). *Lernschwierigkeiten: Sonderpädagogische Förderung im Förderschwerpunkt Lernen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Heimlich, U. (2022). *Pädagogik bei Lernschwierigkeiten : Sonderpädagogische Förderung im Förderschwerpunkt Lernen (3. aktual. Aufl.)*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Heimlich, U., & Kiel, E. (2020). *Studienbuch Inklusion: Ein Wegweiser für die Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Helferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews (4. Aufl.)*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Henning, U., & Winter, M. (2017). *99 Tipps für die Grundschule: Inklusion umsetzen*. Berlin: Cornelsen.
- Hericks, N. (2021). Schulpädagogik: Von der Förderschule zur Schule für Alle oder: Zwischen Exklusion, Separation, Integration und Inklusion. In N. (. Hericks, *Inklusion, Diversität und Heterogenität: Begriffsverwendung und Praxisbeispiele aus multidisziplinärer Perspektive* (S. 199-224). Frankfurt: Springer.
- Hirschberg, D. M. (2019). Die gesetzlichen Grundlagen inklusiver Bildung . In R. (. Wernstedt, & M. John-Ohnesorg, *Inklusive Bildung. Die UN-Konvention und ihre Folgen* (S. 21-26). Berlin: Schriftenreihe des Netzwerk Bildung.
- Klusmann, U. (2011). Allgemeine berufliche Motivation und Selbstregulation. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & . N. (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 277.294). Münster: Waxmann.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2008). Teachers' occupational well-being and quality of instruction: The important role of self-regulatory patterns. *Journal of Educational Psychology*, 100,, S. 702–715.

- Kocaj, A., Kuhl, P., Kroth, A., Pant, H., & Stanat, P. (2014). Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser? Ein Vergleich schulischer Kompetenzen zwischen Regel- und Förderschulen in der Primarstufe. *Köln Z Soziol* 66, S. 165–191.
- Lütje-Klose, B., & Sturm, T. (2020). Förderschule und Inklusion. In B. Lütje-Klose, & T. Sturm, *Handbuch Schulforschung* (S. 1.23). Wiesbaden: Springer.
- Lütje-Klose, B., Neumann, P., Gorges, J., & Wild, E. (2018). Die Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (BiLieF) – Zentrale Befunde. *DDS - Die Deutsche Schule*, 110(2), S. 109-123.
- Landesregierung, B. (14. 07 2014). *Lehrkräfte-ArbeitszeitVO Baden-Württemberg, Verordnung der Landesregierung über die Arbeitszeit der beamteten Lehrkräfte an öffentlichen Schulen in*. Von https://blv-bw.de/wp-content/uploads/2013/11/ArbeitszeitVO_01-08-14.pdf abgerufen
- Landtag(BW). (09. 06 2015). *Gesetzentwurf der Landesregierung: Gesetz zur Änderung des Schulgesetzes für Baden-Württemberg und anderer Vorschriften*. Von https://www.landtag-bw.de/files/live/sites/LTBW/files/dokumente/WP15/Drucksachen/6000/15_6963_D.pdf abgerufen
- Lehmann, R., & Hoffmann, E. (. (2009). *BELLA: Berliner Erhebungsarbeitsrelevanter Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf „Lernen“*. Münster: Waxmann.
- Müller, F. (2014 a). *Methodenbuch Differenzierung (Buch): Alltäglicher Umgang mit Heterogenität 1 (1. Aufl.)*. Schwalbach: Debus Pädagogik.
- Müller, F. (2014 b). *Ideenpool Differenzierung: Alltäglicher Umgang mit Heterogenität 2 (1. Aufl.)*. Debus Pädagogik: Schwalbach.
- Maslach, C., & Schaufeli, W. B. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, (52), S. 397–422.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (12. Aufl.)*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Mayring, P., & Fenzl, T. (2014). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur, & J. Blasius, *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 543-558). Wiesbaden: Springer VS.

- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. (kein Datum). *Bildungspläne Baden-Württemberg*. Von <https://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/10164572> abgerufen
- Montessori, M. (2007). *Das kreative Kind. Der absorbierende Geist*. Freiburg: Herder.
- Moser, V. (. (2012). *Die inklusive Schule: Standards für die Umsetzung*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Motakef, M. (2006). *Das Menschenrecht auf Bildung und der Schutz vor Diskriminierung: Exklusionsrisiken und Inklusionschancen*. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.
- Peschel, F. (2019). *Offener Unterricht: Idee - Realität - Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Teil I*. Bielefeld: wbv Publikation.
- Pfrang, A., & Viehweger, A. (2015). Wie erleben Grundschulkinder in einer inklusiven Klasse die Lehrer-Schüler-Beziehung?: Eine qualitative Studie zur Kindesperspektive. In C. Theurer, & C. Siedenbiedel, *Grundlagen inklusiver Bildung. Teil 1: Inklusive Unterrichtspraxis und -entwicklung* (S. 248.265). Kassel: Verlag Barbara Budrich.
- Prenzel, A. (2005). Heterogenität in der Bildung-Rückblick und Ausblick. In K. Bräu, & U. Schwerdt, *Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule* (S. 19-35). Münster: Lit-Verlag.
- Renner, K.-H., & Jacob, N.-C. (2020). *Das Interview: Grundlagen und Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Berlin: Springer Verlag GmbH.
- Rheinaus Schule. SBBZ mit Förderschwerpunkt Lernen. (kein Datum). Abgerufen am 07.2022 von <https://www.rheinaus Schule-sbbz.de/ueber-uns/was-ist-ein-sbbz/>
- Robak, S. M. (2011). *Zusammenhänge zwischen Arbeitsfähigkeit und mentaler sowie psychomotorischer Leistungsfähigkeit bei jüngeren und älteren Lehrerinnen. Dissertation*. Dresden: Technische Universität, Dresden. Institut und Poliklinik für Arbeits- und Sozialmedizin.
- Rohmert, W., & Rutenfranz, J. (1975). *Arbeitswissenschaftliche Beurteilung der Belastung und Beanspruchung an unterschiedlichen industriellen Arbeitsplätzen*. Bonn: Der Bundesminister für Arbeit und Sozialordnung (Hrsg.).
- Rothland, M. (. (2007). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. 2., vollständig überarbeitete Aufl. .* Wiesbaden: Springer VS.

- Sauer, S., Ide, S., & Borchert, J. (2007). Zum Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern an Förderschulen und in integrativer Beschulung: Eine Vergleichsuntersuchung. *Heilpädagogische Forschung*, 33, S. 135-142.
- Schönwälder, H.-G., Berndt, J., & Ströver, F. (. (2003). *Belastung und Beanspruchung von Lehrerinnen und Lehrern*. Bremerhaven: Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin. Bremerhaven: Wirtschaftsverl. NW Verl. für Neue Wiss.
- Schnell, I. (2012). Nachteilsausgleiche. In V. (. Moser, *Die inklusive Schule: Standards für die Umsetzung* (S. 193-195). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schröder, U. (2005). *Lernbehindertenpädagogik: Grundlagen und Perspektiven sonderpädagogischer Lernhilfe* (2. Aufl.). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Schumacher, E. (2016). *Montessori-Pädagogik verstehen, anwenden und erleben; Eine Einführung*. Weinheim: Beltz.
- Seemann, A.-M. (2022). Multiprofessionelle Teams in der Ganztagschule: Pädagogik, Personal, System. In N. (. Weimann-Sandig, *Multiprofessionelle Teamarbeit in Sozialen Dienstleistungsberufen. Interdisziplinäre Debatten zum Konzept der Multiprofessionalität – Chancen, Risiken, Herausforderungen* (S. 147-163). Wiesbaden: Springer VS.
- Seiboth, F. (2015). *Psychische Belastung und Gesundheit von Lehrkräften im Rum Magdeburg: Ein Altersgruppenvergleich. Dissertation*. Magdeburg: Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Medizinische Fakultät.
- Serke, B. (2019). *Schulisches Wohlbefinden in inklusiven und exklusiven Schulmodellen: Eine empirische Studie zur Wahrnehmung und Förderung des schulischen Wohlbefindens von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Sonnleitner, M. (2021). *Schule entwickeln: Jahrgangsmischung in der Grundschule Eine empirische Studie zur pragmatisch bedingten Initiierung und Implementierung aus Sicht von Schulleitungen und Lehrkräften*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt .
- Stähling, R., & Wenders, B. (2015). *Teambuch Inklusion: Ein Praxishandbuch für multiprofessionelle Teams*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Terhart, E., Bennewitz, H., & Rothland, M. (2014). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann Verlag.
- Tilscher, N. (2013). *Die Förderschule als stigmatisierte und stigmatisierende Institution. Inklusion als Allheilmittel?* Hamburg: disserta Verlag.

- Trautmann, M., & Wischer, B. (2011). *Heterogenität in der Schule: Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ulrich Heimlich, F. B. (2012). *Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen. Ein Handbuch für Studium und Praxis (2. aktualisierte Auflage)*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Weber, A., Weltle, D., & Lederer, P. (2005). „Macht Schule krank?“ – Sozial- und arbeitsmedizinische Aspekte der Frühinvalidität von Lehrkräften. In *Lehrergesundheit. Praxisrelevante Modelle zur nachhaltigen Gesundheitsförderung von Lehrern auf dem Prüfstand Workshop vom 6. Oktober 2004 in Berlin* (S. 23-37). Dortmund: Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin.
- Wember, F. B., Stein, R., & Heimlich, U. (2014). *Handlexikon Lernschwierigkeiten und Verhaltensstörungen*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Wernstedt, R. (.), & John-Ohnesorg, M. (2010). *Inklusive Bildung: Die UN-Konvention und ihre Folgen*. Berlin: Schriftenreihe des Netzwerk Bildung.
- Ziemen, K. (2013). *Kompetenz für Inklusion: Inklusive Ansätze in der Praxis umsetzen (1. Aufl.)*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Materialband

1 Interviewleitfaden

Leitfrage	Stichpunkte für Nachfragen
- Wie ich Ihnen bereits erzählt habe, handelt meine Masterarbeit davon Inklusionsschulen mit Förderschulen (Schwerpunkt Lernen) zu vergleichen. - Bevor wir starten: Können Sie mir etwas zu Ihrem beruflichen Hintergrund erzählen? - Wie groß ist Ihre Klasse? - Wie würden Sie Inklusion für sich definieren?	Welche Ausbildung hatten Sie? Welche Fächer haben Sie studiert? Seit wie vielen Jahren sind sie im Schuldienst? Seit wann an einer Förderschule? / Inklusionsschule?
- Wie hoch ist Ihr Arbeitsaufwand was die Vorbereitung des Unterrichts betrifft? - Können Sie den Arbeitsaufwand, mit dem bei anderen Schularten vergleichen?	- Differenzierung - Welches Material wird verwendet?
- Welche Chancen bietet die Inklusionsschule für die Kinder? - Welche Herausforderungen bringt die Schulart mit sich? - Wie ist Ihr Unterricht strukturiert?	- Stressfaktoren - Classroom Management - Beziehungsarbeit - Offener Unterricht? - Multiprofessionelle Teams
- Welche Erfahrungen haben Sie bereits mit der anderen Schulart gemacht? - Haben Sie bereits Kinder von der Förderschule auf die Inklusionsschule geschickt oder umgekehrt? - Sind Kinder von der anderen Schulart auf Ihre Schule gewechselt?	Welche Chancen und Herausforderung sehen Sie in der anderen Schulart? Welche Erfahrungen haben Sie damit gemacht?
- Sind Sie der Meinung, dass Inklusion für jedes Kind von Vorteil sein kann? - Welche Kompetenzen muss eine Lehrkraft mit sich bringen, damit Inklusion gelingen kann? - Was war Ihre Motivation hinter der gewählten Schulart?	Wieso? Wieso nicht? Wenn nein, für wen ist eine Förderschule sinnvoller?
Wenn Sie sich drei Dinge in Bezug auf Ihren Beruf wünschen könnten, was wäre das?	Was fehlt, damit Inklusion gelingen kann?

2 Transkriptionsregeln

Modul	Symbol	Beschreibung
Pausen	(.)	Kurze Pause
	(..)	Mittellange Pause
	(...)	Lange Pause
Sprachklang	GROß GESCHRIEBEN	Betontes Wort
	(lacht)	Lachen
Sprachlicher Ablauf	/	Abbruch während eines Satzes
Zeichensetzung	.	Satzende
	,	Aufzählungen, Nebensätze etc.
	?	Fragen
	„....“	Wörtliche Rede
Anonymisierung	Namen, Schulen und Orte	[Name] ; [Ort] ; [Schule]

3 Transkripte der Einzelinterviews

Interview 1

Interview-Nr.	1
Datum der Aufnahme	07.07.2022
Dauer der Aufnahme	00:23:54
Befragte Person	L1: Lehrerin einer Montessorigrundschule
Interviewerin	Cora Gangl
Länge des Transkripts	7 Seiten
Besonderheiten	-
Transkriptionsregeln	C: Interviewerin
	L1: Befragte Lehrkraft
	Die verwendeten Transkriptionssymbole werden zusätzlich im Anhang erläutert.
Postskriptum: Die befragte Lehrerin L1 unterrichtet an einer Montessori-Grundschule in Baden-Württemberg. Sie ist dort Klassenlehrerin und unterrichtet Deutsch, Mathematik und Sachunterricht. Sie arbeitet das erste Jahr als Lehrerin an dieser Schule, hat jedoch zuvor bereits 10 Jahre als Schulbegleiterin gearbeitet. Auch in Förderschulen war sie bereits tätig und kann deswegen gut zu beiden Schularten Stellung nehmen. Der Kontakt wurde aufgrund eines FSJs hergestellt, welches die Interviewerin 2016 an dieser Schule absolvierte.	

1 C: Können Sie mir zunächst etwas zu ihrem beruflichen Hintergrund erzählen? Beispielsweise
2 welche Fächer Sie unterrichten und seit wann sie hier an der Schule sind etc.

3
4 L1: Ich bin Klassenlehrerin in der Grundschule und unterrichte (.) Deutsch, Mathe und
5 Sachkunde. Davor habe ich Psychomotorik mit den Kindern gemacht. (.) Ich habe von daher
6 auch Einblick in die Förderschulen gehabt. Ich bin seit diesem Jahr erst Lehrerin hier an der
7 Schule als Lehrerin und war davor schon 10 Jahre hier als Schulbegleiterin.

8
9 C: Wie groß ist Ihre Klasse?

10 L1: Wir arbeiten hier im Tandem (.) und haben daher zwei Klassen zusammen. Wir haben
11 momentan 32 Schüler*innen in der Klasse und im Tandem heißt das quasi 16 Schüler pro
12 Klasse.

13
14 C: Wie würden Sie Inklusion für sich persönlich definieren?

15 L1: Für mich persönlich ist Inklusion, dass alle Kinder gemeinsam arbeiten in einem Raum. (..)
16 Und dass da einfach sehr differenziert gearbeitet werden kann. Aber auch, dass jedes Kind
17 das bekommt, was es braucht. Das heißt, dass jemand auch mal jemand rausgenommen wird,
18 aus der Situation, um nicht eine Überforderung zu erfahren. Dass differenziert Angebote
19 gemacht werden. Aber natürlich auch auf der anderen Seite, dass die anderen nicht gestört
20 werden, das ist auch ganz wichtig. (..) Sprich: dass Freiräume geschaffen werden. Das ist hier
21 an der Schule eine ganz schöne Sache, dass es Zwischenräume gibt, damit es
22 Ausweichmöglichkeiten für Kinder geboten sind und dass dadurch auch individuelle Pausen
23 eingelegt werden können und so weiter.

24
25 C: Im zweiten Abschnitt geht es um die Vorbereitung des Unterrichts. Wie hoch ist Ihr
26 Arbeitsaufwand bei der Vorbereitung des Unterrichtes? Vielleicht auch im Vergleich zu
27 anderen Schulen?

28 L1: Also ich habe einen sehr hohen Aufwand, weil ich das erste Jahr im Schuldienst bin. (lacht)
29 Insgesamt. Was aber jetzt nicht unbedingt die Inklusionskinder angeht, das muss ich auch
30 wirklich dazu sagen. Da wir ja hier eine inklusive Schule sind, sind die mit dem
31 sonderpädagogischen Bedarf ja durch unsere Sonderpädagogen betreut. Aufwand für mich
32 ist eher, wie kann ich jedes Kind jetzt mit einbeziehen kann. Das ist eher ein Aufwand in
33 Besprechungen. Wie mach ich das jetzt, das geht dann auch viel über die Schulbegleiter, die
34 da viel mit dabei sind. Es werden oftmals größere Gruppen gebraucht, oder ein abgespecktes
35 Programm oder so, aber dass ich jetzt wirklich für die einzelnen Kinder gezielt etwas
36 vorbereiten muss ist nicht so, das machen dann die Sonderpädagogen, das mache ich nicht.
37 Wo ein großer Aufwand ist, ist tatsächlich einfach in den vielen Absprachen, die sein müssen.

Das ist glaube ich wirklich so das Größte. Einfach damit man das alles im Auge behält. Das ist eine sehr große Herausforderung. Aber durch das Montessorimaterial ist ja auch schon sehr viel da. Also als ich mit den Erstklässlern die Buchstabeneinführung gemacht habe, da ist ja hier ganz viel da, das wird ja mit allen Sinnen erfahren und dafür brauche ich dann nicht extra noch was vorbereiten. Es ist einfach viel mehr die Kommunikation.

C: Welche Chancen bietet die Inklusionsschule für die Kinder?

L: Also in der Grundschule, in diesem Altersbereich bietet das sehr große Chancen, weil die einfach mehr Zeit bekommen. Es ist überhaupt kein Problem zu sagen: „Hey wir verlängern die Grundschulzeit einfach um ein Jahr“. Und damit haben sie einfach andere Chancen, mehr zu erlernen in der Grundschulzeit und ich finde, dass für das Miteinander der Kinder, also das ganze Soziale, dass auch Verantwortung übernommen wird von den anderen Kindern, dass dadurch ein ganz großer toller Raum geschaffen wird. Und dass sie dadurch einfach mit in der Gesellschaft sind. (...) Ich sag's auch aus eigener Erfahrung, im Bewegungsbereich, je älter die Kinder werden, desto schwieriger wird auch Inklusion. Weil die Kluft zu weit auseinander geht. Das ist jetzt so mein persönlicher Eindruck und damit du jedem gerecht wirst, ist es glaube ich schon auch wichtig, dass es Förderschulen auch gibt. Auch vielleicht gerade für Kinder, die einfach wenig Anteil an unserem Leben nehmen können, aus welchem Grund auch immer, die einfach eine ganz besondere Förderung auch brauchen. Zum Beispiel ein schwerst mehrfach behindertes Kind, was will das im Gymnasium? Also ich bin wirklich für Inklusion, aber irgendwo sind dem schon auch Grenzen gesetzt und das kann ja auch dann keine Schule leisten. Nicht unter diesen Bedingungen, wie bei uns Regelschule läuft. Hier haben wir vom Bau schon allein ja die Möglichkeit differenzierter zu arbeiten, auch weil die ganze Schule und das Schulsystem so angelegt ist, durch die Montessori, durch das ganze andere pädagogische Material, das andere pädagogische Arbeiten, dadurch haben wir hier einfach einen RIESEN Vorteil.

C: Welche Herausforderungen bringt die Inklusionsschule mit sich?

L: Für uns Lehrer?

C: Ja zum Beispiel.

L: Also es bringt auf jeden Fall mit sich, dass du breitgefächert denken musst. (..) Aber das bringt diese Schule an sich schon mit. Wir haben ja hier nicht das Prinzip: erste Klasse, zweite Klasse, dritte Klasse, vierte Klasse, auch wenn manche Darbietungen vielleicht so sind, was ja auch in Ordnung ist, aber wir arbeiten sonst ja in diesem altersheterogenen System, was nochmal zusätzlich die Inklusion unterstützt finde ich. Dass ältere Schüler, für ein jüngeres Kind Verantwortung übernehmen können, oder sie anders heranzuführen. Das ist ja hier sowieso

75 schon mit drin. Und das ist glaube ich die große Herausforderung. Und dann fällt das Inklusive
76 gar nicht mehr so arg auf, weil dann sind da noch so ein paar Orchideenkinder, da wird dann
77 irgendwie noch versucht den auch noch gerecht zu werden. Aber du brauchst ja sowieso breit
78 gefächertes Denken, da ist das gar nicht mehr so schlimm, für die auch noch mitzudenken und
79 denen auch noch gerecht zu werden. (...) Wenn wir zumindest alle gut besetzt sind in der
80 Schule. SCHWIERIG wird es dann, wenn der Krankenstand hoch ist. Dann wird es schon
81 schwierig, weil dann kann es schnell schon passieren, dass du einzelne Kinder noch vergisst
82 und denkst: „Ach Mist das war jetzt noch.“ und so Kram, dass die dir dann durchdrehen. Dass
83 sie dann erstmal nicht die Zeit bekommen und auch, dass die Sonderpädagogen auch anders
84 dann eingesetzt sind, dann muss viel aufgefangen werden und dann wird's ECHT schwierig.
85 Oder wir müssen dann in anderen Klasse, anderen Tandems aushelfen, weil der
86 Krankenstand zu hoch ist. Dann wird's schwierig, weil dann kommt auch das, dass du das
87 Gefühl hast, du wirst nicht mehr gerecht und das macht ja auch was mit dir. Wenn die
88 Ressourcen im Gesamten nicht da sind, und dann leiden deine eigenen Ressourcen, weil du
89 alles gibst. Und dann hast du einfach nicht mehr diese Zeit. Und dann fehlt auch oft dieser
90 Austausch, Die Zeit für den Austausch und dann ja, dann kannst du dem nicht mehr gerecht
91 werden. Dann wird's zu viel.

92
93 C: Wir haben ja bereits über euer Multiprofessionelles Team gesprochen. Ihr habt hier auch
94 offenen Unterricht. Könnten Sie beschreiben, wie der Unterricht hier an der Montessori-Schule
95 strukturiert ist?

96 L: Also unser Unterricht, in unserem Tandem ist so strukturiert, dass es eine Ankommenszeit
97 gibt. Die Kinder haben eine halbe Stunde als Zeitfenster, in dem sie da sein müssen, das heißt
98 zwischen viertel vor 8 und viertel nach 8 kommen die an und gehen dann eigentlich auch sehr
99 selbstständig in die Freiarbeit. Sie bekommen jede Woche einen Wochenplan, da stehen die
100 Pflichtaufgaben drauf, was sie so machen sollen. Dann wissen sie auch, was sie bearbeiten
101 müssen, das ist dann natürlich breit gefächert, für alle Bereiche, vorwiegend natürlich Deutsch,
102 Mathe,/ (.) Die haben aber immer die Möglichkeit auch Materialarbeit zu machen, ähm durch
103 Montessori auch. Die haben da verschiedene Dinge ja auch schon kennengelernt. Da können
104 sie auch vertiefter dann weiterarbeiten, auch dann anderen was beibringen. Also diese
105 Freiarbeit ist ein ganz großer Teil und da gibt es natürlich auch ganz klare zeitliche Strukturen,
106 also auch, wann ist Frühstückspause und wann treffen wir uns und dann wird nochmal
107 besprochen, wie geht es weiter? Und in diesem Raum, in diesem Vormittag, sag ich jetzt mal
108 werden dann verschiedene Bausteine eingebaut, wie z.B. verschiedene Darbietungen für
109 bestimmte Klassenstufen mit bestimmten Themen, aber auch Darbietungen mit allen
110 zusammen. Bspw. im Sachunterricht, die Themen, da haben wir sehr viele geschichtliche
111 Themen gehabt, oder auch biologische Themen, der Schulgarten, Pflanzen und so. Das wird

112 halt mit eingebaut, (..) auch sehr spontan oftmals. Aber es ist auch einfach sehr viel dieses
113 Eigenständige, dieses selbstverantwortliche Arbeiten der Kinder. Wir geben einen kurzen
114 Input, und haben dann einfach sehr viel Material, um dann damit zu arbeiten, zu forschen und
115 so weiter.

116

117 C: Haben Sie bereits Erfahrungen mit Kindern von der Förderschule gemacht, oder die dorthin
118 gewechselt sind?

119 L: Das weiß ich ehrlich gesagt nicht so genau, weil ich ja erst dieses eine Jahr als Lehrerin
120 hier bin. Die Kinder die inklusiv bei uns sind, da ist jetzt keiner gewechselt. Die haben hier
121 begonnen. (...) Ich habe jetzt nicht den Vergleich, wie die Schüler dann anders sind, aber ich
122 weiß, dass es sehr heterogen ist, wie auch die Förderschulen damit umgehen. Förderschulen
123 sind oft auch in der Kritik, aber ich finde, sie haben absolut ihre Daseinsberechtigung. Das ist
124 jetzt nur meine persönliche Meinung. Ich finde, es gibt für alles Kinder. Ich denke nicht, jedes
125 Kind / oder nein ich denke, dass Inklusion nicht für jedes Kind geeignet ist. Also, es kann nicht
126 für jedes Kind so der Raum, bzw. der Lernraum geschaffen werden, dass es wirklich voll davon
127 profitiert. Weil oftmals auch nur mit einer Eins-zu Eins- Betreuung geht und das kann die
128 Schule glaube ich einfach gar nicht leisten. Wir arbeiten ja auch ganz viel mit Schulbegleitern,
129 auch bei den Inklusionskindern sind ja ganz viele Schulbegleiter*innen mit dabei, was super
130 wertvoll ist, weil ohne die würde es auch oftmals nicht funktionieren. Das ist in einer
131 Förderschule ja oftmals anders, weil der Schlüssel ja ein ganz anderer ist. (..) Und wie gesagt,
132 je nachdem, was das Kind mitbringt und warum das Kind eben auch in der Förderschule ist,
133 welcher Förderschwerpunkt da ist, finde ich das ganz wichtig. Diese Diskussion, die da vor ein
134 paar Jahren mal losging, die alle zu streichen. Um Gottes willen, nein, das sollten wir NICHT
135 machen. Und genauso kann auch nicht einfach ein Elternverein kommen und sagen was die
136 Schule alles muss. Das ist ja auch immer ein finanzieller Topf, der da sehr belastet ist. Also
137 wenn ein Kind mit einer Schwerstmehrfachbehinderung an ein Gymnasium kommen soll,
138 damit es bei seinen Schulkameraden ist, was es vielleicht ja gar nicht mal weiß, dass das seine
139 Schulkameraden sind, weil die Beziehung gar nicht aufgebaut werden KONNTE. Dann darf
140 alles, was in einer Förderschule für das Kind da wäre, zum Fordern im Gymnasium, was ja ein
141 ganz anderes Profil hat und eine ganz andere Daseinsberechtigung, das ist einfach fatal, das
142 kann niemand dann. Leisten. Ich hab's selbst mitgekriegt, an der Schule, an der ich als
143 Schulbegleiterin war, in einer Realschule, da war eine Anfrage für ein blindes Kind und die
144 waren da total offen dafür. Ich glaube ich war die erste Schulbegleiterin überhaupt an dieser
145 Schule, das war auch sehr schwierig. Das war ein autistischer Junge, den ich da begleitet
146 habe. Dann war da diese Anfrage für ein blindes Kind und dann hat sich die Beratungslehrerin
147 das angeschaut. Sie hat dann erstmal gesagt, was alles anders gemacht werden muss. Das
148 waren dann so große Ansprüche, auch das ganze Material für das Kind herzustellen, da

149 braucht man für alles ganz viel Zeit, GANZ VIEL Vorlauf. Da haben die Lehrer dann auch
150 gesagt, dass da ihre ganze Flexibilität dabei verloren geht. Das muss ja dann auch schnell
151 gehen, aber die Übersetzung für die ganzen Arbeitsblätter und so weiter, das dauert ja auch.
152 Und das ist dann natürlich nochmal eine andere Herausforderung. Zu dem Zeitpunkt, das war
153 damals vor 10 Jahren, haben die das Kind dann nicht genommen, weil sie gesagt haben, dass
154 sie dazu nicht in der Lage sind und dann auch gesagt haben: "Wer finanziert uns das?" Die
155 hätten auch die ganzen Kosten übernehmen müssen. Also da ist ganz viel Luft noch da und
156 ganz viele Luftblasen, die noch nicht gefüllt sind. Auch von Seiten unserer Politik, wie das
157 Ganze dann überhaupt stattfinden soll. Also so nach dem Motto: Hier mal 1,5 Stunden, da mal
158 1,5 Stunden in der Regelschule, das reicht einfach nicht, dass dann da der Sonderpädagoge
159 da ist. Also prinzipiell ist es gut gedacht, aber auch mit der großen Klassenstärke, das wird
160 nächstes Jahr interessant, das wird vielleicht spannend, weil unsere Klasse wird voll. Wir
161 haben dann 46 Kinder, also 23 ist dann der Teiler. Mit den ganzen Inklusionskindern, die ja
162 besonders sind und besonderen Bedarf haben, sind oftmals noch Schulbegleiter*innen mit
163 drinnen. Und jeder Erwachsene macht ja auch etwas mit einer Gruppe. Jede Person, die mehr
164 reinkommt macht was. Und das sind ja Dinge, die man oftmals gar nicht mitbedenkt. Das ist
165 ein anderes Platzproblem. Wo setzen wir die alle hin? Manche Kinder brauchen ja auch einen
166 besonderen Extraplatz, und eigentlich gibt es bei uns ja auch gar keine festen Plätze. Manche
167 wollen immer den gleichen Platz, auch welche von den Regelschulkindern. Da gibt es dann
168 ganz viele Herausforderungen. Es ist nicht einfach. Und deswegen sage ich, dass die
169 Sonderschule auch auf jeden Fall ganz ganz wichtig ist. Es gibt ganz arg viele Kinder, die viel
170 mehr behütet sein müssen, die einfach überfordert wären mit so einer offenen
171 Unterrichtssituation. Finde ich GANZ wichtig und die hat ganz klar ihren Platz verdient. Und
172 das darf auch gar nicht als Konkurrenz gesehen werden, was leider glaube ich öfters mal der
173 Fall ist, weil jeder Angst hat und sich nicht in die Karten schauen lassen möchte. Wenn mehr
174 Offenheit da wäre, wäre es glaube ich viel schöner und auch einfacher.

175

176 C: Was denken Sie, welche Kompetenzen muss eine Lehrkraft mitbringen, damit Inklusion
177 gelingen kann?

178 L: Sie muss Freude haben, mit den Kindern zu arbeiten, die muss offen sein. Dieses offene
179 und jeden dort abzuholen, wo er ist. Es ist fatal, wenn Lehrer ein Schubladendenken
180 mitbringen. Das geht gar nicht. Offen offen, offen sein. Jedes Kind ist GANZ individuell und
181 jedes Kind darf auch so sein, wie es ist. Und das ist glaube ich auch das wichtige. Das ist so
182 der Blick. Natürlich gibt es bei Kindern auch Ähnlichkeiten bei der gleichen Diagnose, keine
183 Frage. Da können wir dann schöpfen aus diesen Ressourcen, die wir haben und aus den
184 Erfahrungen, die wir haben. Aber nur weil ich viele Autisten oder ADHSler, oder mit
185 Lernschwerpunkt, oder Kinder mit herausforderndem Verhalten. Ich kann die trotzdem nicht

186 über einen Kamm scheren, weil jeder hat was eigenes und ich glaube, dass diese Offenheit
187 da sein muss. Sonst braucht man keine Inklusion machen. Und die Bereitschaft dazu muss
188 natürlich auch da sein. Bereitschaft schon auch für mehr Arbeit, aber nicht nur im negativen
189 Sinne, sondern auch mit dem Blick, dass die uns auch was mitbringen und ganz viel zeigen.
190 Jedes Kind ist auch eine ganz große Bereicherung.

191

192 C: Meine letzte Frage wäre, wenn Sie sich drei Dinge in Bezug auf Ihren Beruf und vielleicht
193 auch auf Inklusion wünschen könnten, was wäre das?

194 L: Optimale Voraussetzungen. Wie die genau aussehen, weiß ich nicht (lacht). Ich hätte aber
195 schon ein paar Vorstellungen. Also, dass es nicht scheitert, an irgendwelchen Geldern, dass
196 es nicht scheitert, an zu wenig Personal. Optimal wäre einfach, wenn genügend Personal da
197 ist, um nicht in diese Situation zu kommen, überall aushelfen zu müssen. Dass klar ist, dass
198 eigentlich unsere Lerngruppen viel zu groß sind in der Regelschule für einen Lehrer. Es muss
199 jetzt keine Eins-zu-Eins Betreuung sein, aber dass weniger Schüler auf einen Lehrer gesetzt
200 werden. Dieses Individuelle. Dass die Schüler die Möglichkeit haben zu forschen. Von der
201 räumlichen Struktur denke ich, müsste man auch vieles überdenken, dass man da mehr
202 Möglichkeiten einfach hat, und breit gefächert einfach aufgestellt ist. Ich glaube wir haben hier
203 einfach schon viel optimales, was das multiprofessionelle Team z.B. angeht. Das ist einfach
204 Voraussetzung, damit das gelingt glaube ich. Vielleicht wäre ein bisschen mehr Geld auch
205 schön (lacht). Ich bin kein verbeamteter Lehrer und meine 30-jährige Erfahrung mit den
206 Kindern wird nicht angerechnet. Also, dass das auch einfach alles honoriert wird. (..) Ich habe
207 eine fast 90% Stelle. Das sind 25 Stunden an der Schule. Und ca. 12 Stunden Vorbereitung
208 kommen noch dazu, das ist schon sehr viel. Da wäre es schön, wenn mehr Teilzeitstellen da
209 wären und, dass man da auch lockerer wird. Dass man da zwischendurch auch ein bisschen
210 Luft zum Atmen hat, das würde ich mir wünschen.

211

212 C: Okay schön, dann vielen Dank!

213 L: Sehr gerne.

Interview 2

Interview-Nr.	2
Datum der Aufnahme	14.07.2022
Dauer der Aufnahme	00:11:28
Befragte Person	SP1: Sonderpädagogin einer Förderschule (Schwerpunkt Lernen)
Interviewerin	Cora Gangl
Länge des Transkripts	4 Seiten
Besonderheiten	-
Transkriptionsregeln	C: Interviewerin
	SP1: Befragte Lehrkraft
	Die verwendeten Transkriptionssymbole werden zusätzlich im Anhang erläutert
Postskriptum: SP1 studierte an der PH [Ort] die Fächer Geistigbehindertenpädagogik und Lernförderung. Nach ihrem Referendariat arbeitete sie zunächst sechs Jahre an einer kleinen staatlichen Förderschule. Anschließend war sie zwei Jahre lang im Mutterschutz und arbeitet nun an der jetzigen Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Lernen. Der Kontakt wurde durch eine gemeinsame Bekannte hergestellt.	

1 C: Könnten Sie mir etwas zu ihrem beruflichen Hintergrund erzählen?

2 SP1: Ja also ich habe an der PH [Ort] die Fächer Geistigbehindertenpädagogik und
3 Lernförderung studiert. Meine erste Fachrichtung ist GENT und meine zweite ist L. Und ich
4 habe mein Ref dann auch hier in [Ort] gemacht. Und danach habe ich eine Stelle in [Ort]
5 angeboten bekommen, an einer ganz kleinen staatlichen Förderschule, die [Schule] und dort
6 habe ich sechs Jahre lang gearbeitet. Jetzt war ich dann zwei Jahre lang zuhause in
7 Mutterschutz und seit einem Jahr bin ich hier an der [Schule].

8
9 C: Wie groß ist Ihre Klasse?

10 SP1: Ich habe gerade 13 Schüler.

11

12 C: Wie würden Sie Inklusion für sich persönlich definieren?

13 SP1: Wenn unterschiedliche Kinder gemeinsam lernen können (..) und alle einen Lernerfolg
14 dabei erzielen.

15

16 C: Wie hoch ist Ihr Arbeitsaufwand, in Bezug auf Unterrichtsvorbereitung? Evtl. auch im
17 Vergleich mit anderen Schulen.

18 SP1: Also, ich kann den Arbeitsaufwand mit dem in [Ort] vergleichen, weil ich da eine viel
19 kleinere Klasse hatte, da hatte ich nur 8 Schüler. Jetzt hatte ich am Anfang des Schuljahres
20 tatsächlich 15, dann sind wieder zwei gegangen, also jetzt 13. Hier in der Klasse haben die
21 Kinder GANZ arg große Leistungsunterschiede, da muss ich viel differenzieren und das ist in
22 der Vorbereitung schon sehr aufwendig.

23

24 C: Welche Chancen bietet die Förderschule Ihrer Meinung nach für die Kinder?

25 SP1: Ich finde, dass wir sehr individuell auf die Kinder eingehen können. Zum Teil, weil es
26 auch weniger Kinder sind. Und weil wir das Klassenlehrer-Prinzip haben. Das heißt, ich mache
27 eigentlich fast alle Fächer bei meiner Klasse. Das heißt dass ich die sehr sehr gut kenne und
28 sie auch schon individuell so fördern kann, weil ich dann schon weiß, wo sie leistungsstark
29 sind und die Fächer dann so kombinieren kann. (...) Wir haben vom Bildungsplan nicht so den
30 Druck finde ich, wie an der Grundschule, dass wir schon sehr offen unterrichten können und
31 dadurch auch mehr auf die Kinder eingehen können.

32

33 C: Wie ist der Unterricht bei euch denn strukturiert?

34 SP1: Ich kann meine Stunden quasi so legen, wie ich das möchte. Wir haben hier das Tandem-
35 Prinzip. Ich habe noch eine Co-Teamkollegin und wir haben jetzt die Fächer Deutsch und
36 Mathe auf uns aufgeteilt, aber sonst alles andere können wir immer ganz flexibel machen. Wir
37 haben noch ganz viele ISP Praktikanten, die bringen immer ganz viel mit rein. Und sehr viele

Referendare. Wir haben einen ganz tollen Schulsozialarbeiter mit ganz vielen Stunden, der auch GANZ ganz viel Arbeit abnimmt und nochmal einen ganz anderen Blick auf die Kinder hat. Der arbeitet auch eng mit den Eltern zusammen und hat ein super Verhältnis zu den Schülern. Der ist auch wirklich jederzeit für einen da. Ich finde da kann man auch ganz flexibel auf jedes Kind eingehen. Ganz viele Kinder sind auch in Nachmittagsbetreuungen, in heilpädagogischen Horts, und da arbeiten wir mit denen auch relativ eng zusammen, auch in Absprachen mit Hausaufgaben oder wie es grade zuhause läuft. Wichtig ist auch die Zusammenarbeit mit dem Jugendamt, dass man da mal runde Tische macht.

C: Welche Herausforderungen bringt die Förderschule mit sich?

SP1: Das unterrichten mit so vielen Kindern finde ich schon auch anstrengend, im Vergleich zur alten Schule, da habe ich einen großen Unterschied gemerkt, im Vergleich zur kleinen Klasse. Und das Unterrichten an sich finde ich gar nicht mal stressig, (.) sondern eher das drum herum, dass man mit so vielen Leuten Gespräche führen muss, mit den Eltern, mit den Betreuern vom Hort, vom Jugendamt. Oder wenn mit den Kindern irgendwas ist, muss man eben mit der Polizei dann zusammenarbeiten. Das nimmt ganz viel Zeit in Anspruch, die ganzen Gespräche sind teilweise auch sehr mühsam, weil da nicht immer am gleichen Strang gezogen wird (.). Diese ganzen sonderpädagogischen Berichte, die wir immer schreiben müssen, sonderpädagogischer Dienst und Gutachten, das nimmt alles sehr viel Zeit in Anspruch. Das ist eigentlich alles anstrengender als das Unterrichten an sich.

C: Welche Erfahrungen hast du mit Inklusionsschulen gemacht? Sind Kinder von der Inklusion zu euch gewechselt oder umgekehrt?

SP1: Nein, ich hatte nur Kinder, die aus meiner Klasse später auf die Gemeinschaftsschule gewechselt sind.

C: Welche Chancen sehen Sie in der Inklusionsschule?

SP1: Also ich glaube, dass beide Seiten voneinander profitieren können, aber da müssen meiner Meinung nach auch die Rahmenbedingungen stimmen, also und auch personell von der Ausbildung her. Aber ich finde den Grundgedanken sehr gut.

C: Welche Herausforderungen sehen Sie in der Inklusionsschule?

SP1: Zum einen personell. Inklusionsklassen oder -schulen müssen sehr gut besetzt sein, dass man wirklich auch einen Sonderpädagogen dabei hat, eine Grundschulpädagogin. Dass man wirklich beiden Schülergruppen dann auch immer gerecht werden kann. Das finde ich sehr sehr wichtig. (..) Und ich glaube aber, dass es auch sehr anstrengend sein kann, was die ganzen Absprachen angeht, wie der Unterricht dann gestaltet wird, je nachdem ob man das

im Team bzw. im Tandem macht. So wie ich mir das wünschen würde, dass man wirklich alle Fächer zusammen unterrichtet, muss ja sehr differenziert dann alles vorbereitet werden und sehr gut abgesprochen werden, und da sehe ich schon (.) eine große Herausforderung.

C: Sind Sie der Meinung, dass Inklusion für jedes Kind von Vorteil sein kann? Wieso? Wieso nicht?

SP1: Ich glaube nicht (lacht). Weil ich da auch einzelne Schüler von mir da jetzt im Blick habe (...), die wirklich ganz schreckliche Dinge auch erfahren haben und traumatisiert sind. Ich glaube für diese Kinder ist es schon wichtig, einen ganz kleinen geschützten Rahmen zu haben. Dass sie wirklich alles erstmal aufarbeiten können und so ein Setting erstmal haben, in dem sie bereit sind auch zu lernen. Ich habe zum Beispiel zwei/ drei Schüler, die würden in einer großen Gruppe komplett untergehen und hätten gar keine Lernerfolge und würden gar nichts mitnehmen, sondern permanent nur den Unterricht stören, weil sie so überfordert sind von den ganzen privaten Dingen, die sie mitbringen, von der Flucht z.B., weil sie das alles überhaupt nicht verarbeiten können. Deswegen denke ich, dass es Kinder gibt, die einfach eine ganz ganz kleine Klasse brauchen, mit einem ganz behüteten Setting, dass man individuell auf sie eingehen kann.

C: Welche Kompetenzen muss eine Lehrkraft mit sich bringen, damit Inklusion gelingen kann?

SP1: Teamfähigkeit, sehr flexibel, sehr viel Geduld (...) und sehr viel Zeit.

C: Wir wären jetzt bereits beim Ausblick. Was fehlt damit Inklusion gelingen kann?

SP1: Personal, die ganzen Lehrerstunden, (..) Räumlichkeiten, ich finde wir haben viel zu kleine Räumlichkeiten, so dass man gar nicht genug Platz hat, um sinnvoll zu lernen. Und das Wissen auch. Ich finde das ganz oft Grundschulpädagogen Kinder vorgesetzt bekommen und gar nicht wissen können, also kein know-how haben, wie sie mit den Schülern umgehen sollen, sodass es sinnvoll ist, dass beide, dass die Lehrer gut mit den Kindern arbeiten können und die Kinder auch davon profitieren können. Ich finde, dass sie sehr im Stich gelassen werden.

C: Wenn Sie sich drei Dinge in Bezug auf Ihren Beruf Wünschen könnten, was wäre das?

SP1: Kleinere Klassen (...), mehr Geld für eine bessere Ausstattung (...), mehr Unterstützung von Psychologen und Psychiatern.

C: Vielen Dank.

SP1: Gerne.

Interview 3

Interview-Nr.	3
Datum der Aufnahme	19.07.2022
Dauer der Aufnahme	00:31:30
Befragte Person	L2: Lehrkraft einer Inklusionsklasse (Stufe 2) an einer Regelschule
Interviewerin	Cora Gangl
Länge des Transkripts	10 Seiten
Besonderheiten	-
Transkriptionsregeln	C: Interviewerin
	L2: Befragte Lehrkraft
	Die verwendeten Transkriptionssymbole werden zusätzlich im Anhang erläutert
Postskriptum: L2 war nach ihrem Referendariat zwei Jahre an der PH angestellt, bevor sie 27 Jahre lang an einer Schule als Lehrkraft und Rektoratsassistentin arbeitete. Anschließend wechselte sie an ihre jetzige Schule, wo sie seit 7 Jahren die Inklusionsklassen unterrichtet. Der Kontakt wurde durch ein zuvor absolviertes Praktikum der Interviewerin in ihrer Klasse hergestellt.	

1 C: Könnten Sie mir etwas zu Ihrem beruflichen Hintergrund erzählen? Also zum Thema
2 Ausbildung, wie lange machen Sie schon Inklusion etc.

3 L2: Also studiert habe ich Mathe, Sport und Musik. Im Referendariat war ich dann in [Ort] an
4 einer Grundschule. Zu meiner Zeit, 80er Jahre, war dann Warteliste angesagt. Da war ich dann
5 ziemlich penetrant, es war nicht so, dass man warten musste, sondern man hat dann
6 angerufen. Dann habe ich eine Stelle an der PH gehabt. War dann abgeordnet als Lehrerin
7 und zwei Jahre an der PH. Dort wurde damals der Studiengang Sonderpädagogik
8 grundständig eingeführt. Das heißt ich habe das Anrechnungsverfahren gemacht für die, die
9 quer einsteigen wollten. Das hat wahnsinnig viel Spaß gemacht und dann ist das nach zwei
10 Jahren ausgelaufen, weil das dann als Zwischenprüfung war und dann konnte man nicht mehr
11 einsteigen. Dann wollte ich auch den Schuldienst und aber gleichzeitig brauchte der Rektor
12 dort eine Rektoratsassistentin und hat mich dann gefragt und dann habe ich gesagt, ich kann
13 mir das so vorstellen, dass ich zur Hälfte an der PH bin und zur Hälfte an der Schule, aber
14 dann müsste die Schule nahe an meinem Wohnort sein. Und das hat funktioniert. Dann war
15 ich in [Ort](...) 27 Jahre lang. Und danach jetzt seit 7 Jahren hier an der Schule. Seit ich hier
16 bin mache ich auch schon Inklusion. Das heißt ich kam hier an und wurde, ob ich die Klasse
17 in Deutsch, das war dann Ende des Schuljahres, übernehmen kann und ob ich dann danach
18 eine Inklusionsklasse nehme. Am Anfang waren es 6 inklusive Kinder und sogar 3 geistig
19 behinderte, aber da war ständig jemand dabei. Und im zweiten Durchgang, da habe ich die
20 Klasse dann von der 1 bis zur 4 Klasse geführt, da waren es 4 Inklusionskinder mit
21 Schwerpunkt Lernbehinderung. Jetzt sind es im Moment 5 Inklusionskinder, davon 1 Gent und
22 ein sechstes Kind kommt noch dazu. Also an dieser Schule bin ich jetzt quasi im siebten Jahr
23 Inklusion.

24
25 C: Wie groß ist die Klasse jetzt momentan?

26 L2: 20 Kinder

27
28 C: Wie würden Sie Inklusion für sich persönlich definieren?

29 L2: Inklusion hat man eigentlich immer. Das heißt differenzieren muss man immer, weil jeder
30 seine Stärken und Schwächen hat, (.) aber wann fängt der Punkt an und ist auch schwimmend,
31 das heißt ich habe in jedem Durchgang ein Kind gehabt, bei dem ich von Anfang an gesagt
32 habe, das ist eigentlich gar kein Inklusionskind. Oftmals ist das auch der familiäre Hintergrund,
33 aufgrund dessen die Kinder einfach nicht so weit entwickelt gelernt haben oder das Lernen
34 gelernt haben oder auffällig sind. In diesem Durchgang ist es ein Kind, das dann erst auf ADHS
35 geprüft wurde. Also insofern ist es wirklich schwimmend. Aber ich würde sagen, wenn ein Kind
36 sich sehr schwer tut die Dinge zu lernen, egal, ob Deutsch oder Mathematik. Also über ein
37 Schuljahr hinweg zum Beispiel nicht das Lesen oder Schreiben lernt, dann ist das ganz

deutlich Inklusion. Und dabei gibt es auch Nuancen, weil irgendwie sprachliche Schwierigkeiten vorhanden sein können oder, oder. In Mathematik ist es etwas schwieriger finde ich herauszufinden, denn da ist es sehr fundamental diesen Mengenbegriff zu haben. Also z.B. wie viel sind Fünf oder Drei, dass sie das sofort auf einen Blick erkennen können. Und das dauert auch einfach unterschiedlich lange. Und viel clevere Kinder sind dann relativ schnell so weit, dass sie sich das merken können aber haben es eigentlich nicht verstanden. Schwache Kinder brauchen halt wahnsinnig lange, bis sie so weit sind das zu tun. Trotzdem, in unserem Durchgang können alle außer dem Gent Kind annähernd noch mithalten. Das heißt, es fehlt den Inklusionskindern die Königsaufgaben, also die Mal-Aufgaben 1,2,5 und 10 aber das Rechnen mit Plus und Minus können sie und je nach sprachlicher und geistiger Stärke können sie Texte erfassen und damit umgehen. Das spielt dann für Deutsch und auch für Mathe natürlich eine riesen Rolle. (...) Also insofern finde ich es sehr schwer zu beurteilen, wer ist inklusiv und wer jetzt nicht. Und weil Kinder sich so wahnsinnig entwickeln können, finde ich es eigentlich gut, dass es die Möglichkeit gibt inklusiv zu beschulen, sodass die auch noch eine Chance haben. Aber auch dort gibt es wirklich Grenzen. Ich denke für Klasse 1 und 2 ja, aber ab Klasse 3 und 4 wird Inklusion SEHR schwierig. Man kann nicht mehr bei einem Thema bleiben. Das heißt man fängt dann an über die Dinge zu reden. Und wenn man über die Dinge auf dieser Abstrakten Ebene ist, dann sind die Inklusionskinder schon raus. Und dann wird es auch schwierig gemeinsamen Unterricht zu machen. Für viele fällt es schon früher schwer, in Mathematik, wie jetzt das Gent Kind, wenn es noch gar keinen Mengenbegriff hat. Dann kann es schon gar nicht mehr bei uns mitarbeiten. Also da sind die Übergänge auch fließend. Aber ab Klasse 3 braucht es wirklich gefestigte, starke Inklusionskinder, die auch damit umgehen können. Die bekommen ja mit, dass die anderen schneller, besser und kriegen alles hin und sind gefrustet. Also die Eltern sollten schon wissen, was sie den Kindern damit zumuten. Das haben wir hier auch. Mindestens zwei von den fünf Kindern, merken jetzt, wie schnell die anderen sind und, dass sie nicht mehr mithalten können. Dann fangen die natürlich auch an zu stören. Nur die, die in sich selber ruhen und noch nicht wirklich reflektiert sind, können da problemlos mitarbeiten, das ist denen dann egal. Aber ab Klasse 3 finde ich ist es nur für eine ganz bestimmte Gruppe oder überhaupt einzelnen möglich mitzumachen. Das heißt, wenn schon klar ist, eigentlich sind sie gar nicht lernbehindert, sondern sie sind / sie haben etwas nicht mitgekriegt oder entwicklungsverzögert oder, oder, oder. Und da hilft ja auch mal ein Jahr wiederholen.

C: Wie hoch ist der Arbeitsaufwand bei Inklusion in Vergleich zu anderen Schularten?

L2: Also ich mache das Material mit meiner Freundin. Sie ist eigentlich der Kopf dafür. Wir haben uns zwar zusammengetan, aber sie hat das nach vorne getrieben. Seit 10 Jahren arbeiten wir zusammen, da ist natürlich viel entstanden. Aber es bedeutet auch, dass ich

wirklich 30 Urlaubstage habe, mehr nicht. (.) Also viel Zeit in den Ferien, wenn man fit im Kopf ist, um die Dinge zu durchdenken, vorzubereiten und herzustellen. Dann auch die Jahre, die die Evaluation brauchen, was läuft gut, was muss man verändern? Jetzt so langsam haben wir den Eindruck, das Material ist auf einem Stand, dass man damit arbeiten kann. Dann ist es nicht mehr so zeitintensiv. Nach 10 Jahren (lacht).

C: War das ein zusätzlicher Stressfaktor für Sie? Auch psychisch gesehen klingt das sehr anstrengend.

L2: Also es macht ja auch Spaß, wenn man sieht es hat Erfolg und die Kinder entwickeln sich und man sieht, dass sie sich so stark entwickeln, dann ist das ein tolles Geschenk. Die größte Belohnung ist natürlich, dass es funktioniert. Und ich sehe, dass es funktioniert und wie selbstständig die Kinder werden. In den letzten zwei Jahren ist sehr viel entstanden.

C: Nun geht es um die Durchführung des Unterrichts. Welche Chancen bietet die Inklusionsschule für die Kinder?

L2: Ich würde sagen, es ist die größte Bereicherung, die man haben kann. Einfach andere anzunehmen, wie sie sind. Sich auf andere einzustellen, die schwächer sind als ich und genau den Punkt erwischen, wo man helfen kann. Auch sich selber zurücknehmen. Das ist ein ganz wichtiger Punkt (.). Auch im Erklären von Dingen, reife ich ohnegleichen. Dann die Vielfalt anzunehmen. Es gibt Kinder, die sind einfach anders als ich. Es gibt kein quadratisch, praktisch, gut, aber jeder hat seine Stärken und Schwächen. Der eine ist dort stärker der andere dort und dann das Gefühl, wir sind ein Team, wir bekommen das zusammen hin. Selbst bei Inklusionskindern. Es muss ja nicht sein, dass es intellektuell das alles schafft, aber vielleicht hat er die Zielstrebigkeit, „komm lass uns das zu Ende bringen“. Und das ist viel Wert, dann kann jeder voneinander profitieren. Und das macht Kinder stark, das ist der wesentliche Punkt dabei. Und die werden nie Probleme haben, mit anderen zusammen zu arbeiten, weil sie wirklich die Teamworker sind, auch für später. Das höre ich auch jetzt von Kindern, der 6,7,8 Klasse, dass sie nie Probleme hatten sich auf andere einzustellen oder mit anderen zu arbeiten, zielorientiert.

C: Welche Herausforderungen bringt die Inklusionsklasse mit sich? Wir hatten es ja bereits davon, dass irgendwann die Spanne zu groß wird. Fällt Ihnen noch etwas ein?

L2: Die andere Herausforderung ist auch, mit Konflikten umzugehen. Also ein Klima zu schaffen, in dem sich alle wohl fühlen. Das ist eigentlich das, was wir als Erstklass-Lehrer schaffen müssen. Und dann, wenn ich mich wohl fühle, dann kann ich auch lernen. Das heißt: Konfliktbewältigung ab dem ersten Tag. „Ich mag das nicht. Stopp.“ Dann heißt das auch Stopp. Und wir reden miteinander und nicht übereinander. Ich sage dem anderen, was mir

112 nicht gefällt. Der andere sagt mir, was ihm nicht gefällt. Dadurch wird man kompetent
113 sozusagen. Und das lernen alle und den Inklusionskindern und den Kindern, die das sprachlich
114 nicht hinbekommen, bin ich das Sprachrohr. Da unterstütze ich aber im Grunde reden die
115 MITEINANDER und nicht über mich. Das gleiche gilt für „Mitspielen verbieten ist verboten.“.
116 Alle dürfen mitspielen. Das ist dann eine Basis, wo alle miteinander können, und nicht sagen,
117 mit dir will ich nicht spielen, das gibt's hier gar nicht. Alle spielen mit allen. Alle sitzen neben
118 jedem. Es gibt keine Diskussion. Jeder arbeitet mit jedem. Und das ist die größte
119 Herausforderung glaube ich.

120

121 C: Wie ist Ihr Unterricht strukturiert? Also wie sieht der Inklusionsunterricht bei Ihnen aus?

122 L2: Also ich versuche immer mit allen an einem Thema zu sein und differenziere in
123 verschiedene Richtungen. Nach oben und nach unten. Man hat ja auch noch Hochbegabte.
124 Und das ist eigentlich für jedes Thema in Deutsch die Sache, in Mathe ist es ähnlich, aber da
125 muss ich mehr aufsplitten, weil wer den 10er Raum nicht erfasst hat, kann ich nicht über den
126 10er gehen lassen. Wir arbeiten auch an einem Thema sehr lange, das heißt, wir üben lange
127 und das wollen wir so herstellen, dass das ihnen auch Spaß macht. Zum Beispiel haben wir
128 gerade eine Lesekiste hergestellt, das sind dann zum einen Fragen zum Text beantworten,
129 ich habe also Leseanteile dabei und viele Arbeiten ergeben eine große Sache. Aber alles wird
130 oft gemacht. Es gibt 12 Kapitel, 12 Mal werden dann Fragen beantwortet, 12 Mal wird Lesen
131 geübt, 12 Mal wird gebastelt. All das spielt dann zusammen. Und das gilt eigentlich für alle
132 Themen, die wir haben. Wenn wir das Thema Nomen haben, kümmern wir uns über 40 Seiten
133 nur um die Nomen. Also es wird immer differenziert nach oben und nach unten. (..) Das ist
134 eigentlich das Wesentliche und das versuche ich in allen Bereichen zu machen. Und wie
135 gesagt wir üben LANGE. Bei uns wird wirklich geübt. Nicht nur eine Seite und dann ist es
136 erledigt, sondern wirklich, dass es automatisiert wird. Auch die Rechentrainings werden ab
137 dem ersten Schuljahr jeden Tag zuhause gemacht, das heißt dann so 5-10 Minuten und wenn
138 das gut läuft, kommt das nächste dran. Meistens bekommen dann alle gemeinsam ein neues
139 Rechentraining, aber das schaue ich dann. Da gibt es auch wirklich große Spannbreiten.
140 Manche sind beim Rechnen im Hunderterraum, manche sind beim Einmaleins und es gibt
141 welche, die rechnen mit allen Mal und Geteilt Aufgaben beim kleinen Einmaleins. Das ist
142 eigentlich das, was ein Grundschüler beim Rechnen generell können muss. Das heißt, die sind
143 eigentlich auch gewohnt, vom ersten Tag an auch zuhause etwas zu tun. Sonst schaffen wir
144 das nicht, denn auch das Kopfrechnen muss sein. Ich sage immer, wenn jemand Lesen gelernt
145 hat und gerne liest, macht er das immer und gerne Das übt er dann. Und in Mathe muss das
146 genauso sein. Also sollen diejenigen beim Lesen üben mit den Leseringen dranbleiben, die es
147 noch nicht so gut können, und bei denen die gerne lesen, muss ich mich eigentlich gar nicht
148 kümmern.

149

150 C: Wie sieht das an der Schule vom Team her aus, Sie sind ja nicht immer nur alleine in der
151 Klasse.

152 L2: Also man kriegt ja für jedes Lernbehinderte Kind 2 Stunden sonderpädagogische
153 Unterstützung. Das heißt wir waren bislang bei 4 Stunden für die inklusiven Kinder, weil ein
154 Kind auch gerade erst getestet wurde und daraufhin gab es mehr Stunden mehr für Gent Also
155 Gent kriegt 4 Stunden, lernbehindert kriegt 2 Stunden. Also sind das jetzt 8 Stunden, in denen
156 jemand da ist. Und das heißt, den Rest bin ich halt allein. (.) Was halt schwierig ist, man schaut
157 halt immer. Also ich persönlich finde es wichtig und gut, dass die Sonderpädagogin möglichst
158 jeden Tag da ist. Das funktioniert auch gut, das macht sie dann drei- bis viermal die Woche.
159 Meistens ist es viermal. Wichtig finde ich, dass man die Anfangsstunden abgedeckt hat. Das
160 ist ein riesen Vorteil, wenn jemand nur so ein kleines Deputat hat, kann er dann fast täglich da
161 sein. Aber wenn jetzt jemand gesplittet hat und dann ist der an nur zwei Tagen mit seinen 12
162 Stunden da, das macht eigentlich keinen/ nicht viel Sinn und ist dann auch echt anstrengend.
163 Aber diesen Vorteil habe ich und genieße den auch. Wenn halt alle am Ende mit ihrer
164 Konzentration nicht mehr können, bin ich halt mit den Kindern allein. Da muss ich dann
165 überlegen, was kann ich und was kann ich nicht machen. Deswegen muss ich auch mittwochs,
166 da ist die Schule länger, bis zur 6 Stunde, da muss ich dann eine zweite Pause einflechten.
167 Das schaffen die sonst nicht.

168

169 C: Haben Sie schon Erfahrungen mit der Förderschule gemacht oder erlebt, dass Kinder auf
170 die Förderschule gewechselt sind oder umgekehrt?

171 L2: Also in beiden Klassen, die ich geführt habe, gab es Kinder, die waren drüben schon davor
172 in der Förderschule (Lernen) in der ersten Klasse. Sie sind dann zu uns in die erste
173 gewechselt. Das ist immer sehr gut, weil die dann schon ein bisschen Erfahrung haben, was
174 Schule angeht und einen kleinen Vorsprung. Das tut ihnen dann auch einfach gut. (..) Danach
175 zurück gewechselt sind auch schon welche, aber erst nach vier Schuljahren. Also
176 zwischendrin ist bislang noch niemand gegangen. Die Erfahrung mit der Schule nebenan
177 (Förderschule): Es gibt eigentlich wenig Kontakte außer mit den Sonderschullehrerinnen wie
178 z.B. Der Frau [Name] aus unserer Klasse. Sie ist eigentlich von drüben, allerdings hat sie ja
179 nur hier ihre Stunden und arbeitet drüben gar nicht mehr. Und dadurch muss ich sagen: wir
180 arbeiten eigentlich gut zusammen aber haben wenig Kontakt, also gar keinen nach drüben.

181

182 C: Wie war das dann Kinder von der Förderschule in Ihre Inklusionsklasse zu bekommen?

183 L2: Wenn die in die erste Klasse kommen, geht das gut einzurichten. Das heißt, man muss
184 halt gucken, dass sich jeder wohl fühlt, man muss viel differenziertes Material und viel Geduld
185 mitbringen, dann geht das schon. Aber man muss sich halt auch drauf einlassen. Dann

186 funktioniert. Aber ich glaube es steht und fällt wirklich mit dem Material. Das was an
187 Differenzierungsangeboten in den normalen Heften und Büchern drin ist, das reicht bei Weitem
188 nicht aus. Das funktioniert überhaupt nicht. Das muss viel grundsätzlicher differenziert sein.
189 Also nicht nur in der Menge, auch im Anspruch und in der sprachlichen Formulierung. Also ich
190 arbeite im ersten, zweiten Schuljahr ganz viel ohne Sprache. So, dass sie wissen, wie alles
191 funktioniert. Dass sie die Aufgaben bearbeiten können, ohne dass sie die Aufgabe lesen
192 müssen. Das kommt dann natürlich auch den sprachlich schwachen Kindern zugute, weil sie
193 können dann von Anfang an mitarbeiten. Das versuche ich eigentlich (.) bis Anfang zweiten
194 Schuljahres einzuhalten und dann nach und nach, wenn jeder die Chance hatte die Sprache
195 und auch lesen zu lernen, dann langsam mehr und mehr dazuzugeben. Jetzt langsam sind
196 immer mehr Aufgabenstellungen auch mit Lesen verbunden. Wobei sie immer eine Ahnung
197 haben, was zu tun ist.

198

199 C: Sie haben dann nicht mitbekommen, was aus den Kindern geworden ist, die nach der
200 vierten auf die Förderschule gewechselt sind?

201 L2: Also denen geht es gut, weil die natürlich jetzt fit sind. Inklusiv beschulte Kinder hier sind
202 deutlich weiter oder kommen schneller weiter, als wenn sie in der Förderschule wären. Das ist
203 eindeutig so. Wenn die in einem Schuljahr, sag ich jetzt mal vier, fünf Buchstaben lernen,
204 haben wir bis Weihnachten locker alle durch. Bei manchen geht es noch viel schneller. Das ist
205 natürlich dann ein riesen Unterschied. Deshalb passt es dann auch wieder, wenn die schonmal
206 ein Schuljahr in der Schule waren und dann quasi mit uns weiter lernen.

207

208 C: Sind Sie der Meinung, dass Inklusion für jedes Kind von Vorteil sein kann?

209 L2: Also ich finde, alle profitieren davon, wenn die inklusiven Kinder auch dementsprechend
210 kommen. Also es kommen ja nicht alle von der Förderschule hier her, sondern nur die, die
211 wirklich gut mitkommen. Und für die ist es eine richtige Bereicherung. Und für alle anderen
212 auch. Aber ich glaube, man muss die Klasse dafür auch dementsprechend führen. Ich glaube
213 in einem klassischen Unterricht, wo viel frontal passiert, würden die Inklusionskinder relativ
214 schnell untergehen. Es braucht eine Offenheit. Was jetzt nicht heißt, dass ich vollkommen
215 offen arbeite. Aber es bedeutet auch eine Offenheit, die freie Wahl, Dinge zu machen, die
216 Inklusion betreibt. Es ist mit Sicherheit auch eine Bereicherung für die ganz „normalen Kinder“.
217 Also ich finde Inklusion ist für Klassen 1 und 2 super. Für jedes Kind. Aber ab Klasse 3 wird
218 es schwierig. Dann fangen auch die Kinder, auch die „normalen“ Kinder an zu kapieren, dass
219 andere sich viel schwerer tun. Die anderen merken dann, dass andere nicht mitkommen und
220 das führt dann schneller zu Konflikten, die eigentlich nicht sein müssen. Und dann ist wie
221 gesagt auch der Unterschied/ der geistige Unterschied so groß, dass man das eigentlich fast
222 nicht mehr unter einen Hut kriegt. Das finde ich dann schwer. Nicht wegen des Inhalts, sondern

223 wegen der Kinder. Hier wird das auch so sein, ab Klasse drei haben wir Mathe und Deutsch
224 getrennt. Also alle 12 Stunden, die wir zur Verfügung haben, werden wir trennen, weil das
225 einfach so weit auseinander ist. Und dann kann es natürlich gut sein, dass ein Kind von
226 Inklusion bei uns dabeibleibt, manche dann in Mathe, andere in Deutsch, aber die anderen
227 sind dann halt draußen. Ist praktisch, für ein inklusiv beschultes Kind, dann die Chance
228 Inklusion irgendwann abzugeben, wenn es mitkommt (...). Das finde ich gut.

229

230 C: Welche Kompetenzen muss eine Lehrkraft denn mit sich bringen, damit Inklusion gelingen
231 kann?

232 L2: Also man muss schon jedes Kind im Blick haben. Ich muss jedes Kind kennen. Ich muss
233 genau wissen, wo steht es in Deutsch, wo steht es in Mathe? In Deutsch dann nicht nur im
234 Lesen, sondern auch im Schreiben. Sonst kann ich nicht wirklich differenzieren. Ich glaube
235 das ist schon ziemlich viel, oder? (...) Dann glaube ich, wenn es gewinnbringend sein soll,
236 muss man sich ein Stück weit von den Büchern lösen. Also mir würde das nicht gelingen, mit
237 den Büchern differenziert zu arbeiten. Und das ist schon viel. Also das erfordert SEHR viel
238 Zeit. Ich bin nicht umsonst morgens schon so früh da, weil ich Frühaufsteher bin, sondern weil
239 ich all die Dinge schonmal vorbereite, damit sie während des Unterrichts flutschen. Und damit
240 ich alles parat habe und keine so großen Lücken entstehen, wo man dann Quatsch machen
241 kann. Das trifft ja eigentlich auch auf normale Klassen zu, aber besonders auf Inklusion, weil
242 gerade die müssen wissen, was sie zu tun haben. Viele Rituale braucht man auch. Das hilft
243 im normalen Unterricht, aber Inklusion braucht das ganz deutlich. Also Dinge, an die man sich
244 immer wieder erinnert. Wir treffen uns im Kreis. Wir arbeiten still und jeder geht an seinen
245 Platz, wenn wir Mathe haben, arbeiten wir an diesem Heft und bei Deutsch an diesem Heft
246 und dann kommt wieder etwas Neues. Also das sind auch Rituale und so gestalten wir auch
247 den Tag.

248

249 C: Wenn Sie sich drei Dinge in Bezug auf Ihren Beruf wünschen könnten, was wäre das?

250 L2: (lacht) Also erstens Mal, wenn ich schon Inklusion mache und sonderpädagogische
251 Leistungen hier erbringe, möchte ich auch gerne so bezahlt werden. Nee, das ist jetzt nicht
252 der wichtigste Grund (.). Also ich denke immer wieder, als Sonderschullehrer kriegt man A13
253 und als Grundschullehrer A12. Da sind so viele Stunden, die ich auch alleine bin und ich krieg
254 auch nur A12, also das wird ja nicht mal gedankt. Ich bekomme das gleiche Gehalt, wie alle
255 anderen auch. Und wir sagen mal, ich habe wirklich viel mehr Aufwand. Das Zweite ist, ich
256 wünsche mir, und das nicht nur für uns als Inklusionsklasse, sondern auch für andere, dass
257 man wenigstens pädagogische Fachkräfte auch dabeihat, die einen auch unterstützen. Die
258 Kinder sind so unterschiedlich und klar, egal ob Inklusion oder nicht Inklusion. Vor dreißig
259 Jahren hattest du eine Klasse, da war vielleicht ein einziges Kind, das nicht so gut Deutsch

260 sprach, dabei. Oder alle zwei Jahre mal ein Kind, das verhaltensauffällig ist. Jetzt ist es
261 umgekehrt. Ich habe hier fünf Kinder, die deutsche Eltern haben. Alles andere ist gemischt
262 oder die Allermeisten sprechen überhaupt kein Deutsch zuhause. Dann haben wir viele Kinder,
263 ich meine jetzt durch Corona vermehrt, wo es zuhause auch einfach nicht stimmt. Da passiert
264 nichts und wir können froh sein, dass wir Päd-Aktiv haben und die mittags ihre Hausaufgaben
265 machen und betreut sind. (..) Aber das erschwert die Aufgabe. Wenn man jemanden hätte,
266 wenigstens vier Hände, die so ein bisschen am Morgen unterstützen würden. Gerade wenn
267 die Kinder so frisch vom Kindergarten kommen und noch keine Ahnung von Schule und Alltag
268 haben. Das wäre schon toll. Und eigentlich braucht es das in allen Klassen. Jetzt kommen ja
269 auch ukrainische Kinder dazu. NOCH eine große Herausforderung. Es gibt auch immer mehr,
270 ich sag jetzt mal Mietnomaden, die herkommen. Die von einer Schule zur anderen switchen.
271 Wir haben einfach nicht genug Hände dafür. Das würde ich mir wünschen. Erstmal noch
272 jemanden dabei zu haben und dann auch, wenn man die Arbeit leistet, die andere leisten,
273 auch genauso bezahlt zu werden. Das ist das was ich dazu sagen kann. Nur zwei Wünsche,
274 mit allem anderen bin ich zufrieden (..). Ob ich jetzt die Ausstattung bekomme oder nicht, das
275 ist mir eigentlich egal, ich mach halt mein Zeug. Aber weißt du, schlimm wäre, wenn man jetzt
276 nur eine bestimmte Anzahl an Kopien machen dürfte. Das ist dann schon eine Erleichterung,
277 dass ich da so viel machen darf, wie ich brauche. Und trotzdem sag ich, ich brauche glaube
278 ich nicht so viel, wie alle anderen, weil das macht es einfach zu fokussieren, was ist wichtig,
279 und was ist es nicht. Und wenn man das Material dann herstellt, früher habe ich ja auch noch
280 mit Büchern gearbeitet. Da habe ich dann gedacht, wenn ich mit dem Buch durch bin, dann
281 habe ich alles erreicht. Was ein Schwachsinn zu denken, oder? Als mir das dann endlich klar
282 wurde, dass der Buchverlag mir vorschreibt, was ich zu tun habe? Bin ich denn so
283 inkompetent? Jetzt weiß ich halt, was will ich bis wann erreicht haben. Eigentlich ist es in
284 meinem Kopf schon so: von den bis zu den nächsten Ferien brauche ich das, und von da nach
285 da das, und was sollten sie bis zum Ende können. UND dabei dann noch Mut zur Lücke haben.
286 Durch Corona hat man natürlich auch nicht alles geschafft. Aber dann sage ich auch, lieber
287 mal was in Sachkunde weggelassen, aber die Grundlagen müssen da sein. Rechnen im
288 Hunderterraum, Plus, Minus, Königsaufgaben 1,2,5 und 10 und ein paar Größen. In Deutsch
289 müssen sie lesen und verstehen können und den Inhalt wiedergeben. Schreiben und da die
290 Grundlagen haben. Sie müssen auch schon ein Gefühl für Geschichten haben, dann ist alles
291 gut.

292

293 C: Vielen Dank.

294 L2: Sehr gerne.

Interview 4

Interview-Nr.	4
Datum der Aufnahme	20.07.2022
Dauer der Aufnahme	00:26:36
Befragte Person	SP2: Sonderpädagogin einer Förderschule (Schwerpunkt Lernen)
Interviewerin	Cora Gangl
Länge des Transkripts	9 Seiten
Besonderheiten	-
Transkriptionsregeln	C: Interviewerin
	SP2: Befragte Lehrkraft
	Die verwendeten Transkriptionssymbole werden zusätzlich im Anhang erläutert
Postskriptum: SP2 studierte Grundschullehramt mit den Fächern Deutsch und Alltagskultur. Nach ihrem Referendariat arbeitete sie zwei Jahre an einer Grundschule und bekam anschließend eine Stelle an einem SBBZ mit dem Förderschwerpunkt Lernen. Zusätzlich arbeitet sie auch zweimal die Woche an einer Gesamtschule, als Sonderpädagogin für die Inklusionsschüler. Somit hat L4 einen sehr guten Einblick sowohl in die Schularten Grundschule, SBBZ und Inklusionsschule. Der Kontakt wurde durch eine gemeinsame Bekannte hergestellt.	

1 C: Bevor wir starten, könnten Sie mir etwas zu Ihrem beruflichen Hintergrund erzählen? Also,
2 welche Fächer haben Sie studiert, an welchen Schulen waren Sie anschließend usw.?

3 SP2: Ich habe auf Grundschullehramt Deutsch und Alltagskultur studiert und habe 2018 das
4 Ref begonnen und 2019 das Ref beendet. Somit bin ich jetzt seit 3 Jahren aus dem Ref
5 draußen, und tatsächlich auch immer nur mit KV-Stellen jetzt bisher versorgt worden, weil ich
6 halt mit zwei kleinen Kindern den Radius nicht mehr als 20/30 Kilometer angegeben habe und
7 deswegen hier im Raum ist es richtig schwer gleich eine feste Stelle zu kriegen. Dann hatte
8 ich zwei Jahre eine KV-Stelle an einer Grundschule und letztes Jahr war das so, da war an
9 den Grundschulen hier nichts frei. Also zumindest in [Ort] und [Ort] nicht. Dann bin ich gefragt
10 worden, ob ich mir vorstellen könnte an eine SBBZ zu gehen. Ich konnte es mir ehrlich gesagt
11 nicht vorstellen und dachte mir nur „Oh Gott“ (lacht). So war es dann auch, also ich dort
12 gelandet bin, am Anfang. Aber so gegen Ende hat es mir richtig gut gefallen, so dass ich jetzt
13 ab Oktober das Aufbaustudium zu Sonderpädagogik machen möchte. Aber mal gucken. Das
14 klingt alles toll, aber ob ich das in der Praxis so umsetzen kann und will und werde, naja mal
15 sehen. (...) Aber ja ursprünglich bin ich, wie du, aus dem Grundschulbereich.

16
17 C: Bei den KV- Stellen, waren da auch Inklusionsschulen oder Klassen dabei?

18 SP2: Nur dieses Schuljahr tatsächlich, ich bin nämlich noch zweimal die Woche an der [Schule]
19 in [Ort]. Das ist eine Gesamtschule und dort ist das tatsächlich alles mit Inklusion. Da gibt es
20 sechs Kinder in der fünften Klasse, die Förderbedarf haben und für jedes Kind habe ich
21 sozusagen zwei Stunden bekommen. Also für jedes Kind bin ich sozusagen zwei Stunden in
22 der Woche da.

23
24 C: Als Sonderpädagogin?

25 SP2: Ja genau, als Sonderpädagogin.

26
27 C: Ah okay. Wie groß ist Ihre Klasse momentan? Sie können auch gerne von beiden Klassen
28 erzählen.

29 SP2: Im SBBZ haben wir zu zweit eine vierte Klasse, das sind jetzt momentan 13 Schüler. An
30 der [Schule] sind es zwei fünfte Klassen. Also ich habe vier Förderkinder in der einen Klasse
31 und zwei in der anderen fünften Klasse und dort sind es um die 22 Schüler (.). Ich glaube in
32 der einen Klasse 21 und in der anderen Klasse 22 Schüler.

33
34 C: Wie würden Sie Inklusion für sich persönlich definieren?

35 SP2: Also Inklusion bedeutet für mich, dass jeder Schüler die Möglichkeit bekommt, einfach in
36 seinem individuellen Tempo oder nach seinen Lernvoraussetzungen angepasst zu lernen.

37 Dass man eigentlich gar nicht merkt, dass Inklusion in der Klasse stattfindet, sozusagen (...).
38 So würde ich das jetzt beschreiben.

39

40 C: Im zweiten Teil geht es jetzt um die Vorbereitung des Unterrichtes. Da wäre meine erste
41 Frage, wie hoch ist Ihr Arbeitsaufwand, was die Vorbereitung vom Unterricht angeht. Vor allem
42 auch mit Blick auf Differenzierung, vielleicht auch im Vergleich der Inklusionsschule zur
43 Förderschule.

44 SP2: (...) Okay das ist schwierig, möchtest du da eine Stundenzahl wissen?

45

46 C: Muss nicht unbedingt. Es kann auch nur vergleichend sein, wofür Sie länger oder besonders
47 viel/ wenig Zeit brauchen.

48 SP2: Also ehrlicher Weise, an den Inklusionsklassen hat man ein bisschen weniger Aufwand
49 als Sonderpädagogin. Weil die Klassenleitung oder die Klassenlehrer schon den Hauptjob
50 übernehmen. Auch für die Förderkinder, die wissen zwar, dass es eine Sonderpädagogin, die
51 sich um die Förderkinder kümmert, aber es ist trotzdem so, zumindest jetzt in dieser Schule,
52 dass die Klassenleitungen, wenn die Lernpläne erstellen, erstellen sie diese auch für die
53 Förderkinder mit. Aber ich bekomme die dann zugeschickt und muss die dann einfach nur
54 anpassen an das Niveau der Förderkinder. Aber grundsätzlich ist da ein gewisser Stoff oder
55 eine Thematik schon vorgegeben und ich muss das dann immer auf meine Kinder anpassen
56 (...). Was schon viel Aufwand war an einem Tag, oder an zwei Tagen, aber wenn du den ganzen
57 Plan mal durch hast, hast du auch wieder einen Monat oder drei Wochen, bis dann die Arbeit
58 geschrieben wurde. Das war dann immer so Themenspezifisch also so drei/vier Wochen an
59 einem Thema. Dann hattest du wieder zwei Tage viel zu tun, um das ganze Thema zu
60 bearbeiten und sobald dann das Thema rum war, hast du dann die Klassenarbeit zugeschickt
61 bekommen, die musste ich dann auch wiederum an das Förderniveau anpassen und dann hat
62 aber trotzdem muss ich sagen, so vom Unterrichtsinhalt dann die Lehrer tatsächlich gemacht.
63 Ich musste dann meine Kinder mit rausnehmen. Wenn es machbar war vom Niveau haben wir
64 dann das gleiche gemacht, oder eben minimal vielleicht von der Menge her reduziert. Also
65 quantitativ, von der Menge her, nicht nur qualitativ reduziert. Am SBBZ hast du an sich halt
66 viel mehr Aufwand als Klassenleitung, weil du ja natürlich alles selbst planst. Also die Themen,
67 die Arbeitsmaterialien usw. musst du dir selbst rauskopieren. Das ist viel viel mehr Aufwand,
68 andererseits teilst du dir da die Klassenleitung in der Regel. Da kann man sich die Arbeit dann
69 richtig gut aufteilen. Wobei wir uns auch nach Fächern aufgeteilt haben.

70

71 C: Auch in der Grundschule schon?

72 SP2: Ja auch in der Grundschule schon. (...) Also ich würde sagen, so der Vergleich SBBZ
73 oder Inklusion, aus der Sicht einer Sonderpädagogin gesehen, muss sich sagen, ist das am

SBBZ tatsächlich viel mehr Arbeit. Weil du ALLES selbst machst, Materialien erstellen, Themen erstellen, Zeugnisse schreiben, Berichte schreiben. An der Inklusionsklasse ist es so, dass dir die Arbeit eigentlich abgenommen wird in diesem Sinne, du einfach nur zuarbeitest.

C: Dann geht es in meinem Nächsten Punkt um die Durchführung des Unterrichts. Da wäre meine erste Frage, wie der Unterricht bei euch in der Förderschule strukturiert ist. Stichworte sind: Teamarbeit, ist der Unterricht eher offen/geschlossen? Wie ist die Beziehungsarbeit etc.

SP2: Also wir arbeiten in Teams, was aber scheinbar nicht die Regel ist. Also ich habe jetzt gehört, in anderen SBBZs, wo die [Name] zum Beispiel vorher war, da war das nicht normal, dass sich zwei Lehrer die Klassenleitung teilen. Bei uns an der Schule wohl ja. Auf jeden Fall arbeiten wir in Teams und nach Fächern aufgeteilt. Also jeder in seinen eigenen Fächern tatsächlich. Dann gibt es auch Schulbegleiter mit drin, also du bist in der Regel auch zu dritt oder viert drin. Und der Unterricht an sich ist schon offen gestaltet, es gibt in den Grundstufen keine Lehrwerke. Das heißt, man schaut wirklich auf welchem Niveau sich das Kind befindet. Bzw. wenn man ein Thema plant, macht man das so, dass man für die Klasse gemeinsam eine Einheit plant und gemeinsame Einstiege etc. machst. Aber es gibt Kinder, die können auf diesem Niveau nicht arbeiten oder damit halt nichts anfangen und für die differenziert man dann nochmal nach oben oder nach unten. Das ist eigentlich ähnlich wie in der Grundschule, da hast du ja auch nicht alle auf einem Niveau. Von daher würde ich sagen, eher offener Unterricht. Jeder arbeitet an seinen Wochenplänen und die Hausaufgaben machen die dann immer im Päd-Aktiv, also im Ganztage.

C: Okay, dann wäre meine nächste Frage noch, welche Chancen und Herausforderungen bringt die Förderschule Ihrer Meinung nach mit sich?

SP2: Chancen, würde ich auf jeden Fall sagen, nicht benachteiligt zu sein. Weil alle gleich sind, ein gleiches Handicap haben. Und da ist das völlig normal dann. Von daher würde ich das auf jeden Fall als Chance sehen. Dass da niemand irgendwie ausgegrenzt wird oder irgendwie als besonders behandelt wird. Das sehe ich nämlich in der Inklusion, dass es da immer wieder heißt: „Wieso hat denn der weniger zu tun?“, „Wieso muss der nur zwei Seiten bearbeiten und ich nicht?“, „Wieso nimmst du immer nur die gleichen Kinder mit raus?“ Also das fällt den anderen Schülern schon auf. (...) Herausforderung sehe ich am SBBZ darin, dass es für diese Kinder, wenn sie einmal bei uns sind auch wirklich schwierig ist wieder an die Grundschule zurück zu wechseln. Also der Wunsch der Eltern ist oft da, aber ja ich glaube, dass dieser Weg einfach, wenn man mal da ist, wieder rauszukommen, das finde ich glaube ich schwierig. Und ich glaube, dass Eltern ihre Kinder auch lieber in einer Inklusionsklasse sehen. (...) Oft sind wir dann auch mit den Eltern mal nicht einer Meinung, weil die dann sagen: „Ich möchte mein Kind wieder in die Grundschule zurückbringen, oder zumindest in die

111 Inklusionsklasse.“ Da haben wir auch jetzt wieder einen Fall in dieser Klasse. Und wir sehen
112 das absolut nicht so. Dann wird das auch bisschen schwierig mit der Elternarbeit. Das würde
113 ich so ein bisschen als Herausforderung sehen.

114 Chance in der Inklusion auf jeden Fall, dass die Kinder die Möglichkeit haben, am normalen
115 Lernstoff teilzuhaben und sich eben nicht anders fühlen, auch wenn sie vielleicht in einer
116 Inklusionsklasse eher mal ausgegrenzt werden oder anders behandelt werden. Das sehe ich
117 schon. Ja, den Vergleich sehe ich schon, dass es da in der Inklusionsklasse gewisse
118 Ausgrenzungen gibt, oder diese Besonderheiten, die ich vorhin genannt habe, die den Kindern
119 auffallen. Was aber nicht heißt, dass es am SBBZ einwandfrei und reibungslos ist, im
120 Gegenteil. Dadurch, dass die Kinder auch sehr viele Verhaltensauffälligkeiten mitbringen, ist
121 es nicht unbedingt einfacher. Zumindest für die Lehrkraft nicht. Da hast du halt einen ganzen
122 Haufen, die relativ ähnlich ticken und die musst du dann halt bändigen (lacht).

123

124 C: Hattet ihr das denn schonmal, dass Kinder von der Inklusionsgrundschule gewechselt sind
125 oder umgekehrt, von euch zur Inklusion?

126 SP2: Ja, wir hatten in diesem Schuljahr zwei Kinder/ nee. Ein Kind, was auf die Grundschule
127 gewechselt hat und ein Kind hat innerhalb eines SBBZ gewechselt. Also zu einer anderen
128 Richtung. Es war ja am SBBZ (Lernen), man hat aber festgestellt, dass der IQ so niedrig war,
129 dass sie an ein SBBZ mit geistiger Entwicklung gekommen ist. Aber bei einem Kind, da wollte
130 der Vater unbedingt, dass er auf die Grundschule kommt. Das war dann auch wirklich ein
131 halbes Jahr lange echt ein Kampf, weil wir gesagt haben, dass das Kind zwar hier am SBBZ
132 richtig fit ist, aber im Vergleich zu einer Grundschule sehen wir das einfach noch ein bisschen
133 problematisch, da wird er noch Schwierigkeiten haben. Und vor allem war das auch ein Junge,
134 der ganz arg gestottert und gelispelt hat. Da hatten wir dann auch einfach Sorge, dass das
135 Kind eben an der Grundschule nicht gut aufgehoben ist, was das Sozialverhalten angeht. Da
136 haben wir immer noch ein bisschen Sorge, aber andererseits bin ich mir auch sicher, dass er
137 seinen Weg gehen wird.

138

139 C: Also ist er dann letztendlich schon gewechselt?

140 SP2: Ja genau, vor drei Monaten vielleicht. Aber umgekehrt den Fall, von der Grundschule
141 hier her, habe ich dieses Jahr jetzt noch keinen Fall erlebt.

142

143 C: Okay, dankeschön. Dann sind wir jetzt eigentlich schon beim vorletzten Punkt, da geht es
144 ein bisschen um Ihre persönliche Meinung. Da ist meine erste Frage, ob du der Meinung bist,
145 dass Inklusion für jedes Kind von Vorteil sein kann. Und warum bzw. warum nicht.

146 SP2: Gute Frage (...). Also Inklusion kann von Vorteil sein, aber ich würde sagen, es ist immer
147 kindsabhängig. Es kommt immer darauf an, welchen Charakter auch ein Kind mit sich bringt.

148 Ein ganz schüchternes, ruhiges, ängstliches Kind würde ich persönlich sagen, ist vielleicht am
149 SBBZ besser aufgehoben. Ich würde nicht sagen Inklusion ist für jedes Kind was. Es ist auf
150 jeden Fall kindsabhängig. Würde ich jetzt sagen. Ja.

151

152 C: Und was wäre dann am SBBZ für das eben beschriebene Kind besser?

153 SP2: Auf jeden Fall die Betreuung der Lehrkräfte. Man hat einfach am SBBZ zumindest hier
154 in [Ort] mehr Personal als in einer Gesamtschule oder einer Grundschule. Da ist meistens eine
155 Lehrkraft mit fast 30 Schülern alleine. Klar hat das Inklusionskind dann vielleicht eine Extrakraft
156 für ein paar Stunden, aber ich sehe das ja bei mir, ich bin für jedes Kind nur zwei Stunden die
157 Woche eingeteilt. Und die restlichen Tage muss die Klassenleitung schauen, wie sie mit diesen
158 Kindern auch zurechtkommt. Und die sind auch immer sehr froh und sehr dankbar, wenn die
159 Sonderpädagogin auch da ist und diese Kinder auch mal mit raus nimmt. Was ja auch
160 eigentlich nicht Sinn ist. Sinn und Zweck der Inklusion ist ja eigentlich, dass die im
161 Klassenverbund bleiben. Und deswegen (..) hast du auf jeden Fall im SBBZ schonmal eine
162 bessere Betreuung und kleinere Gruppen, von daher auch viel effektiveren Unterricht.
163 Andererseits kommst du mit dem Lernstoff am SBBZ niemals so weit, wie an einer Regelschule
164 würde ich jetzt sagen. Du hast am SBBZ viel mehr mit verhaltensauffälligen Kindern zu tun,
165 oder bist immer dabei die Kinder mit irgendwelchen Regeln zu erziehen. Du machst viel mehr
166 drum herum als den Unterricht an sich. Das hast du in den Inklusionsklassen nicht, da steht
167 auf jeden Fall der Unterricht im Vordergrund. Aber ich fürchte, dass dann dort viele Kinder halt
168 auch unter gehen, weil die Klassen vielleicht auch zu groß sind und die Lehrkräfte zu wenig.

169

170 C: Also die Lehrkraft ist die ganze Zeit alleine, abgesehen von den zwei Stunden pro Kind, die
171 Sie dann noch mit drin sind?

172 SP2: Ja ganz genau. Es sei denn sie haben natürlich noch irgendetwas wie Autismus
173 diagnostiziert, dann haben die glaube ich noch eine Schulbegleitung da. Aber die ist auch nicht
174 jeden Tag da, auch nur ein paar Stunden in ein, zwei Tagen die Woche. Also die
175 Klassenleitung muss dort tatsächlich viel stemmen. Für diese Kinder auch.

176

177 C: Meine nächste Frage wäre, welche Kompetenzen eine Lehrkraft mit sich bringen muss,
178 damit Inklusion gelingen kann.

179 SP2: (lacht) Also (...). Neben Fachkompetenzen auf jeden Fall Empathie finde ich. Wirklich
180 Verständnis für die Kinder aufbringen und ganz ganz viel Geduld. Ich glaube das musste ich
181 schon am Anfang lernen. Es war echt ein großer Sprung von Grundschule zum SBBZ zu
182 wechseln. Ich dachte am Anfang echt ich bin im falschen Film, wo bin ich hier gelandet? Das
183 kriege ich niemals hin. Ich wurde ja wirklich ins kalte Wasser geschmissen. Man steht am
184 Anfang da und denkt sich, was ist das denn hier für ein Umgang und man braucht auch echt

viel stärkere Nerven würde ich sagen am SBBZ als Lehrkraft. Man muss konsequent sein und vor allen Dingen muss man teamfähig sein. Weil du dein Team brauchst, nicht nur die andere Klassenleitung, sondern eben auch: Du musst ein ganz vernetztes Team haben, mit Schulleitung, usw. Weil in vielen Situationen eskaliert es und da brauchst du auch zum Beispiel die Unterstützung vom Schulsozialarbeiter oder von der Schulleitung. Es ist irgendwie ein anderes Arbeiten tatsächlich als in einer Grundschule, da steht die Erziehung mehr im Vordergrund.

C: Und bei Inklusionsklassen?

SP2: Bei Inklusionsklassen (...) ja, wie ist das denn da. Da würde ich sagen, fallen die Kinder gar nicht so auf, weil sie da/(..), vielleicht liegt das jetzt aber auch an den Kindern speziell. Die laufen da einfach irgendwie mit. Da muss die Lehrkraft vor allem belastbar sein, würde ich sagen. Sie muss belastbar sein und trotzdem immer sich vor Augen halten, dass sie es auch mit Förderkindern zu tun hat bei den Bewertungen usw. Immer auch berücksichtigen: das sind ja Inklusionskinder. Das ist manchmal wirklich schwierig diesen Spagat zu finden. Genau.

C: Wie läuft die Bewertung in den Inklusionsklassen denn bei euch ab?

SP2: Es ist halt schwierig. Es ist nicht so einfach, wie die Leistungsbeurteilung in der Regel sag ich mal. (...) Weil, du hast ja immer eine gewisse Norm, an der du dich orientierst. Und wenn du normale Klassenarbeiten schreibst mit den Kindern, die jetzt nicht in der Inklusion sind, hast du natürlich für alle einen gewissen Notenspiegel, den du nutzt. Und bei den Kindern mit dem Förderbedarf Lernen in der Inklusion, ist zum einen der große Vorteil, dass du als Lehrkraft einen wahnsinnigen Spielraum hast. Du kannst wirklich einen enormen Spielraum ausloten, was Leistungsbeurteilung angeht. Auf der anderen Seite kann natürlich die Gefahr bestehen, dass du das bei jedem individuell machst. Vielleicht fließt dann auch so ein bisschen Sympathie mit rein. Das ist schon schwierig. Also wir haben das immer so gemacht in der Inklusion, dass, wenn jetzt in Deutsch zum Beispiel das Thema Briefe behandelt wurde, dann haben die am Ende dieser Einheit eine Klassenarbeit bzw. einen Brief geschrieben als Klassenarbeit. Und haben Fragen auch dazu gestellt gekriegt. Und bei den Inklusionskindern habe ich dann praktisch die Arbeit von der Klassenlehrerin geschickt bekommen und musste sie dann für meine Förderkinder quasi anpassen, also vereinfachen oder kürzen. So war das auch in Mathe übrigens. Ich muss halt immer schauen: Zu was ist dieses Kind in der Lage? Was kann dieses Kind erreichen? Was ist das Ziel? Was soll dieses Kind vielleicht erreichen? Und dann habe ich meistens, also grade auch in Mathe den Zahlenraum ein bisschen niedriger gemacht oder einfach auch Aufgaben weggelassen, von denen ich wusste, sie werden die nicht schaffen. Um sie auch nicht zu demotivieren. Genau. Und am Ende hat man dann trotzdem einen Notenspiegel gehabt, aber man hat auch trotzdem weniger Punkte zu

222 vergeben als bei den anderen. Wie gesagt, das ist immer so eine Sache, also man weiß dann
223 danach/ also man weiß als Lehrkraft nie, habe ich die Arbeit richtig angepasst für diese Kinder.
224 Oder, was müssen diese Kinder jetzt im Vergleich zu den anderen jetzt weniger schaffen?
225 Genau (...). Der große Vorteil ist eben, dass du sehr viel Spielraum hast. Man hat ja vorher
226 aber auch mit den Kindern geübt. Man wusste vielleicht schon auf welchen Zahlenraum die
227 sich begeben und wusste somit auch mit dieser Originalklassenarbeit, wie weit kann man
228 gehen. Das ist schon so, dass man das mit der Zeit lernt gut einzuschätzen. Ich habe das nur
229 ein Schuljahr gemacht, aber ich denke, wenn man da ein paar Schuljahre dran bleibt, dann
230 hat man schon so ein Gefühl dafür.

231

232 C: Dann sind wir jetzt auch schon beim letzten Punkt. Da wäre meine Frage, was fehlt, damit
233 Inklusion gelingen kann?

234 SP2: (Lacht) das ist eine gute Frage. Da würde ich auch auf jeden Fall sagen viel mehr
235 Personal. Also viel kleinere Klassen und viel mehr Personal. Das ist glaube ich schonmal das
236 wichtigste. Und dann vielleicht tatsächlich auch, dass dieses Konkurrenzdenken der Schüler
237 so ein bisschen wegfallen müsste. Weil das beobachtet man in Inklusionsklassen tatsächlich
238 auch oft, dass die Kinder sich immer fragen, warum hat der denn jetzt eine viel leichtere Arbeit
239 oder wieso schreibt der jetzt nur zwei Seiten und keine vier Seiten. Also dieses ungerecht
240 behandelt werden, das empfinden viele Kinder einfach so. Das müsste vielleicht ein bisschen
241 wegfallen. Aber ich weiß nicht, wer das schulen müsste, ob das jetzt wieder Aufgabe der
242 Lehrkraft ist oder Aufgabe der Eltern oder keine Ahnung. Vielleicht ein bisschen mehr
243 Verständnis für diese Kinder aufzeigen. Ja genau.

244

245 C: Wenn Sie sich drei Dinge in Bezug auf Ihren Beruf wünschen könnten, was wäre das?

246 SP2: (...)(Lacht) Sowas wie eine Festanstellung, auf jeden Fall mal so langsam. Im
247 Beamtenverhältnis, weil das ist jetzt schon meine dritte KV-Stelle. Und auf jeden Fall auch,
248 dass Angestellte, die im Lehrerverhältnis angestellt sind, auch das gleiche Gehalt verdienen
249 sollten wie die Beamten, weil die machen die gleiche Arbeit und die gleiche Anzahl von
250 Stunden und bekommen im Schnitt so fast 1000 Euro weniger raus. Ansonsten vielleicht ein
251 bisschen mehr Verständnis von den Nicht-Lehrern. Weil es ja immer so oft heißt: „Ach, ihr habt
252 jetzt wieder Ferien“, „Ach, schon wieder sechs Wochen frei.“ Und diese ständigen
253 Diskussionen, die ich auch schon längst aufgegeben habe, aber den Nicht-Lehrern so ein
254 bisschen zu verdeutlichen: Die Kinder haben Ferien, aber du machst hier nicht die ganze Zeit
255 Ferienzeit. Du arbeitest auch. Oder wenn du zuhause bist, hast du auch nicht frei, du
256 korrigierst, bereitest vor, bereitest nach. Ja (...). Vielleicht so ein bisschen mehr Verständnis für
257 den Beruf. Genau.

258

259 C: Okay, super. Vielen Dank.

Interview 5

Interview-Nr.	5
Datum der Aufnahme	22.07.2022
Dauer der Aufnahme	00:25:15
Befragte Person	L3: Lehrer einer Montessorigrundschule
Interviewerin	Cora Gangl
Länge des Transkripts	8 Seiten
Besonderheiten	längere Unterbrechung aufgrund der Pausensituation in Zeile
Transkriptionsregeln	C: Interviewerin
	L3: Befragte Lehrkraft
	Die verwendeten Transkriptionssymbole werden zusätzlich im Anhang erläutert
Postskriptum: Der befragte Lehrer L3 unterrichtet an einer Montessori-Grundschule in Baden-Württemberg. Er studierte Sport und Mathematik. Anschließend brach er das Referendariat ab und arbeitete als Fachlehrer für Sport an der Montessori-Schule. Daraufhin holte er das Referendariat nach und ist nun fest angestellt. Er arbeitet das erste Jahr mit einem vollen Deputat als Lehrkraft an dieser Schule. Der Kontakt wurde aufgrund eines FSJs hergestellt, welches die Interviewerin 2016 an dieser Schule absolvierte.	

1 C: Könnten Sie, bevor wir starten, etwas zu Ihrem beruflichen Hintergrund erzählen?

2 L3: Ich habe an der PH [Ort] studiert und bin jetzt das erste Jahr im Beruf als Grundschullehrer.
3 100%. Ich habe Sport und Mathe studiert und war dann am Seminar Pforzheim an einer
4 anderen Schule. Ich habe mein Ref dann abgebrochen und hab hier als Fachlehrer 2019
5 angefangen, nur für Sport. Dann habe ich hier das Ref nachgeholt und auch bestanden. Und
6 seit diesem Schuljahr bin ich hier quasi fest angestellt. (..) Ansonsten habe ich Jugendarbeit
7 vorher gemacht und hab noch eine Erlebnispädagogikausbildung, aber ich habe keine
8 Montessoriausbildung.

9
10 C: Wie groß ist Ihre Klasse?

11 L3: Meine Klasse ist ein Tandem, bestehend aus 32 Schülern. Die Fluktuation ist immer relativ
12 hoch. Das heißt, es kommen im Laufe des Schuljahres immer relativ viele dazu. Ich glaube
13 dieses Jahr waren es fünf und zwei sind gegangen. Diese 32 Schüler teilen wir uns auf, auf
14 zwei Klassenzimmer mit zwei Lehrern und zwei Erziehern, und einer Sonderpädagogin. Die
15 ist jetzt gerade aber Schulleitung, also relativ selten da. Aber wir haben ein relativ großes
16 Multiprofessionelles Team. Aber da kommen wir wahrscheinlich später noch dazu, jetzt
17 erstmal über die Schülerzahl. 32 aber nächstes Jahr werden es 46, also 23 pro Lehrkraft und
18 Erzieher, das wird dann spannend.

19
20 C: Wie würden Sie Inklusion für sich definieren?

21 L3: Also für mich ist es eine möglichst große Teilhabe zu gewährleisten für die Kinder, die
22 irgendeine Beeinträchtigung haben. Aber da geht es jetzt nicht nur um diejenigen, die
23 Schulbegleitungen haben, sondern jedes Kind hat irgendeine Beeinträchtigung und dann eben
24 mit diesen Beeinträchtigungen und in den Rahmenbedingungen gut klarzukommen.

25
26
27 C: Mein zweiter Punkt dreht sich um die Vorbereitung des Unterrichtes. Wie ist bei Ihnen der
28 Arbeitsaufwand, was die Vorbereitung vom Unterricht betrifft?

29 L3: Ich glaube, das ist einer der außergewöhnlichsten Posten, die man hier haben kann an
30 dieser Schule, weil die Vorbereitungszeit ganz anders aussieht, wie man es im Studium gelernt
31 hat. Normalerweise hat man als Grundschullehrer ja eine Klasse, und man ist alleine. Dann
32 gibt es vielleicht noch ein oder zwei Inklusionsschüler und es könnte noch eine
33 Schulbegleitung dabei sein. Hier ist es halt so, dass der Arbeitsaufwand von der Vorbereitung
34 eigentlich darin liegt, sehr viel zu kommunizieren, mit den ganzen Pädagogen und dann zu
35 schauen, wo arbeitet welcher Pädagoge sinnvoll. Wenn man jetzt sagt, also Schulbegleitungen
36 sind ja auch Pädagogen und da würde ich mal sagen, 50% aller Arbeit, die ich nicht im
37 Unterricht bin, besteht darin, zu kommunizieren mit anderen Pädagogen. 30% vielleicht dann

auch noch Mailkontakt mit den Eltern oder anderen Pädagogen. Also es ist wahnsinnig viel Kommunikation nötig und das hat man so im Studium gar nicht thematisiert. Es wurde vielleicht das Thema des „Multiprofessionellen Teams“ ein wenig angehauen aber, dass das eigentlich der Hauptarbeitsanteil von der Arbeitszeit ist. Und dann die reine Vorbereitung ist sehr sehr minimal. Weil schlichtweg die Zeit einfach nicht ausreicht. Ich habe ja bis 15:30 Uhr Unterricht dreimal die Woche. Mittwoch und Freitag bis 12:15 Uhr. Ich brauche dann meinen Mittagsschlaf so von 16 bis 17:30 Uhr und möchte dann auch noch meinen Feierabend haben. Also unter der Woche bereite ich gar nichts vor. Mittwoch und Freitag bereite ich mich dann immer vor. Und sonntags strukturiere ich dann die Woche und mache vielleicht zwei Stunden was, wo ich tatsächlich vorbereite. Was ich vorbereiten muss ist vor allem Sachunterricht und in Deutsch, weil ich das nicht studiert habe. Da bin ich noch nicht so der Experte und muss noch schauen was ich da machen kann. Zur Differenzierung, da gestalte ich keine Blätter, die ich differenziere. Dafür sind größtenteils die Sonderpädagogen dann da. Jetzt kommen wir auch schon zum Multiprofessionellen Team, wenn ich es geschickt mache und das so manage, dass immer jemand da ist, der sich dann um die Inkluschüler kümmert, ist immer eine Differenzierung da, weil wir haben zwei Sonderpädagogen, die halt in der Ausbildung sind und die kümmern sich quasi um das Differenzierungsmaterial. Das läuft eigentlich auch sehr gut. Ich treffe mich einmal in der Woche mit den Schulbegleitern und tausche mich mit denen aus, damit die auch wissen, was sie machen können. Und wir haben ja auch noch die Sonderpädagogin die eigentlich da sein sollte, momentan halt leider nicht, deswegen bleibt das momentan leider etwas auf der Strecke, aber sie ist trotzdem involviert. ABER es ist eigentlich, wenn die Erzieherin, die Sonderpädagogen, die ganzen Referendare, die FSJlerin ist eine sehr große Hilfe, die macht eigentlich den schwereren Anteil der Differenzierung, weil die nimmt immer die schwachen Kinder und kümmert sich um die. Dann haben wir noch eine Kollegin für die Lernförderung, wir haben „Rückenwind“ jeden Tag, da ist eine da, die drei oder vier nimmt und da ist generell ganz viel Differenzierung da, aber ich mache die halt nicht so wirklich. Ich bin eigentlich dann eher so der Organisator. Also wahnsinnig viel Organisation und wenig Frontalunterricht.

C: Welche Klassenstufen haben Sie?

L3: 1-3. Aber ich kümmer mich hauptsächlich um 1-2. Und meine Kollegin macht 1 und 3. Nächstes Jahr kommt dann noch die vierte dazu.

C: Wir sind jetzt eigentlich schon bei dem Teil des Interviews, bei dem es um die Durchführung des Unterrichts geht. Welche Chancen bieten Inklusionsschulen Ihrer Meinung nach?

L3: Nicht nur für die Inklusionsschüler, sondern auch für die anderen, das als Normalität anzunehmen. Leben als Gemeinschaft. Die sind alle sehr sozial. Und nicht nur die

Inklusionsschüler werden glaube ich sozialer, sondern auch die anderen werden glaube ich viel sensibler und sozialer durch die Inklusion, wenn es halt richtig stattfindet. Wenn man auch die Zeit dann hat. Wenn das natürlich statisch ist, also als Frontalunterricht, dann ist die Frage, ob das überhaupt Sinn macht oder nicht. Sonstige Vorteile. (...) Ich glaube die Teilhabe ist schon der größte Punkt. Ich glaube, dass eine bessere Förderung möglich ist, wenn es am SBBZ ist, weil es dann doch nochmal punktuell in kleineren Klassen möglich, wenn dann eine Person für die Schüler da ist, mit Schulbegleitung den Leistungsstand zu kontrollieren. Also ich glaube auch so vom fachlichen know-how, ab diesem Punkt ist es dort leichter, beim SBBZ.

C: Welche Herausforderung bringt die Inklusionsschule mit sich?

L3: Die Heterogenitätsspanne, die natürlich abartig auseinander geht. Dass man die Inklusionsschüler natürlich auch nicht vernachlässigt, weil (.) ich hab schon den Anspruch, dass ich jedem Kind gleich viel Zeit widme. Und ich fände es ungerecht, mich die ganze Zeit nur um das Inklusionskind zu kümmern. Also 15 min für das Inklusionskind und der gute Schüler bekommt dann nur 5 min. Ist tatsächlich dann leider oft so aber das ist eigentlich ungerecht, weil jeder Schüler gleich viel Zeit verdient hat. Fände ich fairer. Vielleicht kann man auch sagen, die guten können sich eher selbst beschäftigen, das stimmt ja auch. Aber die kann man ja auch dementsprechend fördern. Und dann gerechte Zeitverteilung, ja das ist eine große Herausforderung. Ja, ansonsten natürlich die Einschränkungen. Wenn ich ein hyperaktives Kind habe, mit Impulssteuerungen, das kann einem die ganze Klasse sprengen. Passiert auch. Und das ist SEHR herausfordernd, gerade wie bei mir jetzt am Anfang. Da bin ich noch dabei, da dann die Grenzen zu zeigen. Es kommt auf die Art der Behinderung, Einschränkungen an, und die Extremfälle sind die größten Herausforderungen. Ist ja auch logisch.

C: Vielleicht können Sie nochmal ganz kurz erzählen, wie der Unterricht hier so strukturiert ist.

L3: Sie laufen frei herum, es gibt einen Wochenplan, den arbeiten sie ab. Dann gibt es Aufgaben der Woche, die aushängen auch aus. Das Ziel ist es für mich den Kindern möglichst klarzumachen was sie können. Was sind ihre Stärken? Was können sie leisten? Mit was beschäftigen sie sich gerne? Was ist sinnvoll womit sie sich beschäftigen? Aber auch was müssen sie dann trotzdem machen, obwohl es jetzt nicht ihre Lieblingsaufgabe ist. Sie sollen die Aufgaben machen und ich bin der Lernbegleiter und bespreche die dann mit denen. Die erledigen ihre Aufgaben und ich korrigiere sie und gebe ihnen Feedback. Ich sehe mich da auch auf jeden Fall als Lernbegleiter.

(längere Unterbrechung aufgrund der Pausensituation)

Wir waren ja an dem Punkt, wie der Unterricht aufgebaut ist. Wir waren bei der Wochenplanarbeit. Dass die mit ihrem Wochenplan arbeiten. Jede Stufe hat da ihren Plan,

den kann man auch noch ergänzen. Die Inklusionskinder haben einen separaten Plan. Den macht der Sonderpädagoge. Ich habe den Plan für Stufe 2 erstellt, meine Kollegin für Stufe 1 und 3. Den tauschen wir auch immer aus, mit aktuellen Aufgaben. Wenn ich jetzt zum Beispiel eine Einheit zur Uhr mache, tauschen wir uns halt aus und drucken es aus. Jede Woche gibt es einen Plan. Das tolle ist, dass die Kinder ihr eigener Herr sind. Außer wir sehen halt, einer hat jetzt dreimal nur Mathe gemacht, dann sagen wir jetzt wäre es am Donnerstag doch mal Zeit Deutsch zu machen. Da sind wir dann mit denen im Gespräch. Aber dieses selbstgesteuerte Lernen ist schon ein großer Vorteil. Und die Eltern haben halt auch direkt ein Feedback, weil die sollten alle den Wochenplan, das Lerntagebuch regelmäßig mit nach Hause nehmen. So sehen die Eltern, was die Kinder so gemacht haben. Wir korrigieren da eigentlich alles. Dass alles gesehen wird. Ich glaube das ist sehr wichtig. Weil ohne, dass ein Lehrer da drüber schaut, werden Fehler nicht gesehen. Feedback ist eine sehr wichtige Komponente in der Schule. Auch in Studien taucht das ja dauernd wieder auf. Da hat man dann auch unter Kontrolle, dass man mit jedem Kind mal gearbeitet hat. Weil wenn dann drei Tage ein Kind mal nicht auf einen zu kommt und nirgendwo eine Unterschrift ist, ist das blöd. Dann sieht man halt, dass man sich drei Tage nicht mit dem Kind beschäftigt hat und das ist echt blöd. Dann gibt es verschiedene Darbietungen, also Inputs zu allen Bereichen. Dann gibt es noch den Fachunterricht, also Reli, Sport, Kunst und Musik. Musik manchmal ja manchmal nein. Manchmal baut man das auch einfach nur ein in Singen. Manchmal gibt es dann auch eine Musikstunde. Während Corona hat Schwimmen aber leider zwei Jahre nicht stattgefunden. Dann gibt es bei uns noch dieses Helfersystem. Also ich habe das, meine Kollegin nicht. Da habe ich sehr positive Erfahrungen gemacht, da bin ich sehr überrascht. Weil die starken Kinder helfen unglaublich. Also wenn da ein Schild aufgestellt wird, freuen die sich richtig zu helfen und springen richtig auf.

C: Wie genau funktioniert das Helfersystem?

L3: Also es gibt drei Schilder. Es gib einmal „Hilfe“ also ich brauche Hilfe heißt das dann. Dann gibt es das Expertenschild, das heißt ich helfe, das holt aber eigentlich nie jemand (lacht). Aber das ist halt da zur Symbolik. Und es gibt das „Mitdenker-Schild“, wenn man nicht weiß, was da jetzt das Problem bzw. die Lösung ist, aber man denkt dann halt mit. Und dann können drei Kinder an einem Tisch sitzen, wenn es mehr sind ist es blöd. Aber dass maximal drei Kinder dann eine Aufgabe erarbeiten. Sonst wird es dann auch zu gruppenarbeitsmäßig. Und dann versuche ich das halt zu steuern. Durch das Rumlaufen entsteht ja schon dann eine gewisse Lautstärke mit sechs Schulbegleitungen, also teilweise halt acht oder zehn erwachsene Personen in einem Klassenzimmer, da sind dann ehrlich gesagt eher die Erwachsenen das Problem, von der Arbeitsatmosphäre. Und das ganze Schuljahr arbeiten wir eigentlich daran, wie wir eine angenehme Arbeitsatmosphäre schaffen. Von der Lautstärke

149 her versuchen wir dann Partnerarbeitsphasen zu machen aber auch stille Arbeitsphasen.
150 Gruppenarbeiten an sich gibt es relativ wenig. Also es gibt eher Partnerarbeit. Von der
151 Sozialform. Ansonsten (...) haben wir einen Montagmorgenkreis, weil es ja eine christliche
152 Schule ist mit dem Vers der Woche und da versuchen wir auch immer noch zusätzlich
153 christlichen Input zu geben. Und damit beginnen wir und damit enden wir freitags dann auch.
154

155 C: Haben Sie schon Erfahrungen mit der Förderschule generell gemacht? Oder auch erlebt,
156 dass Kinder von der Förderschule hierhergekommen sind oder umgekehrt? Oder eine
157 bestimmte Meinung zu Chancen und Herausforderungen die Förderschulen für Kinder mit sich
158 bringen können?

159 L3: Ich glaube, dass die Eltern, die ihre Kinder hier anmelden, sind sehr überzeugt von
160 Inklusion. Die würden auch nicht auf die Idee kommen, ihr Kind auch eine SBBZ zu bringen.
161 Auch wenn das vielleicht besser wäre. Ich finde, wenn ein Kind wirklich fast gar nicht teilhaben
162 kann, und wirklich für andere Kinder zum Störfaktor wird, und das gibt es hier auch, bin ich
163 eigentlich kein Fan davon.

164

165 C: Dass es auf eine Inklusionsschule kommt?

166 L3: Ja genau. Also wenn es gar nicht merkt, dass hier etwas abgeht. Weil wenn ein Kind dann
167 im Rollstuhl wirklich, also ich rede jetzt von den harten Fällen, also ich glaube bei 90% ist es
168 sinnvoll, aber bei den restlichen 10% die dann jetzt mal böse gesagt sabbernd im Rollstuhl
169 sitzen und gar nichts checken, da frage ich mich, wieso sollen die dann hier in der Klasse
170 sabbernd im Rollstuhl sein. Wir haben hier auch Kinder, die schlagen massiv. Krasseste Story
171 hier aktuell: da wirft ein Junge einem Mädchen einen Stein gegen den Kopf und dann fragt
172 man ihn, warum er das gemacht hat, und er sagt: „Ich will nicht, dass sie lacht, ich will dass
173 sie weint.“ Und das heißt halt null Empathie. Das wird dann halt nur Gefahrenquelle. Da finde
174 ich es dann schon grenzwertig. Da kann man dann schon überlegen mit Therapeuten
175 zusammen zu arbeiten. Das ist halt aber ein unglaublicher Mehraufwand und irgendwann
176 muss man halt überlegen, wann ein Pädagoge das nicht mehr leisten kann. Weil das
177 Arbeitspensum, das du da reininvestieren musst, ist dann so exorbitant groß, dass du deinen
178 anderen Arbeiten nicht mehr nachkommen kannst. Und das ist ja auch so ein Ansatz: Wie viel
179 Zeit deines Unterrichts geht mit Störungen drauf? Dann wird der Störungsanteil sehr groß. Und
180 sobald dieser Störungsanteil zu groß wird, bin ich eigentlich dafür, dass ein Kind auf ein SBBZ
181 kommt, wenn man die Kapazitäten ausgeschöpft hat.

182

183 C: Was denken Sie, welche Kompetenzen muss eine Lehrkraft mit sich bringen, damit
184 Inklusion gelingen kann?

185 L3: Natürlich eine Offenheit für Inklusion und es nicht als Mehrbelastung sehen. Ich glaube,
186 das ist eigentlich das meiste, dass man es nicht nur so sieht, dass es mehr Arbeit ist, es ist
187 auch defacto mehr Arbeit, da kannst du mir erzählen was du willst. Ein Regelkind macht
188 weniger Arbeit, weil du sagst etwas einmal. Bei einem Inklusionskind muss ich es sechs Mal
189 oder öfter sagen. Es sei denn es hat eine Schulbegleitung. Hat es eine Schulbegleitung, kann
190 die sehr viel abnehmen, aber trotzdem, das was dann hängen bleibt, wenn ich mit dem Kind
191 in Interaktion bin, (...). Ich muss halt häufiger und häufiger und häufiger mit dem Kind reden.
192 Weil durch die häufige Interaktion kann ich dann zu dem Kind durchdringen, wenn es jetzt
193 Thema Lernen oder geistige Entwicklung hat. Was war nochmal die Frage? (lacht)

194

195 C: Welche Kompetenzen eine Lehrkraft mitbringen muss.

196 L3: Ja genau. Kompetenzen, Offenheit und naja wäre schön, wenn man das im Studium, wenn
197 man das halt tatsächlich dann doch auch mal lernt, wie man das konkret angeht. Auch wenn
198 das jetzt mehr und mehr im Kommen ist. Es wird ja die ganze Zeit davon geredet, „Das für und
199 wider“ so in der Pädagogik, aber es wird nicht gesagt, was man jetzt konkret tun soll. Wo gibt
200 es denn Anlaufstellen, wo ich denn Hilfe beantragen kann. Wie gehen die Diagnoseschritte?
201 Was gehört dazu? Wie geht dieser Lernausgleich? Einfach Handwerksmittel. Das lernt man
202 nicht. Damit das gelingt, muss man das wirklich konkret beibringen. Dass man dann das
203 Werkzeug hat als Lehrer, wie das funktioniert. Ansonsten, 95% der Lehrer wissen nicht, wie
204 Inklusion gelingen kann, weil sie es schlichtweg nicht gelernt haben. Und wenn man offen ist,
205 kann man sich da einarbeiten. Ich kann das, weil ich at im engen Austausch bin mit den
206 Sonderpädagogen, die mich briefen, was es denn da für Möglichke9ten gibt, sonst hätte ich
207 ja keine Ahnung. Soll ich mich da einlesen oder Schulrechtskripte bringen mir da auch nichts.
208 Ansonsten machst du es halt nach deinem gesunden Menschenverstand.

209

210 C: Was fehlt Ihrer Meinung nach, dass Inklusion gelingen kann.

211 L3: Geld (lacht).

212

213 C: Okay also diese Frage geht auch ein bisschen in die nächste über. Wenn Sie sich drei
214 Dinge in Bezug auf Ihren Beruf wünschen könnten, was wäre das?

215 L3: Mehr Personal, Krankheitsvertretungen. Dass man dadurch mehr Zeit hat für die Arbeit.
216 Es gibt eine massive Personalknappheit, das ist eigentlich Punkt eins. Mehr Personal, das ist
217 Punkt eins. Mehr Geld ist Punkt zwei. Dann noch mehr Offenheit von der Politik, oder vielleicht
218 eine gescheite Ausbildung und dass mehr ausgebildet werden. Weil, es brennt halt gerade.
219 Du gehst jetzt auch in ein System, was eigentlich gerade völlig unterbesetzt ist. Es ist ein
220 schöner Beruf und dankbar, aber es sind halt viel zu wenig Leute. Das macht es dann halt
221 anstrengend.

222

223 C: Okay dann vielen Dank

224 L3: Gern geschehen.

4 Kodierleitfaden

	Unterkategorie	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregeln
	Oberkategorie 1: Inklusionsverständnis			
1.1	Inklusionsverständnis	Aussagen der Proband*innen über deren Verständnis von Inklusion	SP2 definiert Inklusion für sich folgendermaßen: „Also Inklusion bedeutet für mich, dass jeder Schüler die Möglichkeit bekommt, einfach in seinem individuellen Tempo oder nach seinen Lernvoraussetzungen angepasst zu lernen. Dass man eigentlich gar nicht merkt, dass Inklusion in der Klasse stattfindet, sozusagen (...). So würde ich das jetzt beschreiben.“ (Z. 35 ff.)	Wird codiert, wenn Proband*innen ihre persönliche Definition von Inklusion beschreiben.
	Oberkategorie 2: Vorbereitung des Unterrichts			
2.1	Arbeitsaufwand	Aussagen der Proband*innen, die deren Arbeitsaufwand für die Vorbereitung des Unterrichts beschreiben	SP1 erklärt: „Also, ich kann den Arbeitsaufwand mit dem in [Ort] vergleichen, weil ich da eine viel kleinere Klasse hatte, da hatte ich	Wird codiert, wenn Proband*innen Aussagen zu ihrem Arbeitsaufwand machen.

			nur 8 Schüler. Jetzt hatte ich am Anfang des Schuljahres tatsächlich 15, dann sind wieder zwei gegangen, also jetzt 13. Hier in der Klasse haben die Kinder GANZ arg große Leistungsunterschiede, da muss ich viel differenzieren und das ist in der Vorbereitung schon sehr aufwendig.“ (Z. 18 ff.)	
2.2	Differenzierungsmaterial	Aussagen der Proband*innen über die Aufbereitung bzw. das Vorhandensein von Differenzierungsmaterial	L3: „Zur Differenzierung, da gestalte ich keine Blätter, die ich differenziere. Dafür sind größtenteils die Sonderpädagogen dann da.“ (Z.49 ff.)	Wird codiert, wenn Proband*innen Angaben zu Differenzierungsmaterial machen.
	Oberkategorie 3: Durchführung des Unterrichts			
3.1	Unterrichtsstrukturierung	Aussagen der Proband*innen, wie der Unterricht in ihrer Klasse bzw. Schule strukturiert ist	SP2: „Und der Unterricht an sich ist schon offen gestaltet, es gibt in den Grundstufen keine Lehrwerke. Das heißt, man schaut wirklich auf welchem Niveau sich das Kind befindet. Bzw. wenn man ein Thema plant, macht man das so, dass man	Wird codiert, wenn Proband*innen die Unterrichtsstruktur ihrer Klasse bzw. Schule beschreiben.

			für die Klasse gemeinsam eine Einheit plant und gemeinsame Einstiege etc. machst. Aber es gibt Kinder, die können auf diesem Niveau nicht arbeiten oder damit halt nichts anfangen und für die differenziert man dann nochmal nach oben oder nach unten.“ (Z. 88 ff.)	
3.2	Jahrgangsmischung	Aussagen der Proband*innen über ihre Erfahrungen mit Jahrgangsmischung	L1: „ Es ist überhaupt kein Problem zu sagen: „Hey wir verlängern die Grundschulzeit einfach um ein Jahr“. Und damit haben sie einfach andere Chancen, mehr zu erlernen in der Grundschulzeit.“ (Z. 46 ff.)	Wird codiert, wenn ein/e Proband*in Aussagen über die Jahrgangsmischung in ihrer Schule tätigt.
3.3	Multiprofessionelles Team	Aussagen der Proband*innen über die Arbeit im multiprofessionellen Team	SP1: „Wir haben noch ganz viele ISP Praktikanten, die bringen immer ganz viel mit rein. Und sehr viele Referendare. Wir haben einen ganz tollen Schulsozialarbeiter mit ganz vielen Stunden, der auch GANZ ganz viel Arbeit abnimmt und nochmal einen ganz anderen Blick	Wird codiert, wenn Proband*innen das multiprofessionelle Team ihrer Schule bzw. Klasse beschreiben. Auch Aussagen über die Arbeit im multiprofessionellen Team werden mitcodiert.

			auf die Kinder hat. Der arbeitet auch eng mit den Eltern zusammen und hat ein super Verhältnis zu den Schülern. Der ist auch wirklich jederzeit für einen da. Ich finde da kann man auch ganz flexibel auf jedes Kind eingehen. Ganz viele Kinder sind auch in Nachmittagsbetreuungen, in heilpädagogischen Horts, und da arbeiten wir mit denen auch relativ eng zusammen, auch in Absprachen mit Hausaufgaben oder wie es grade zuhause läuft. Wichtig ist auch die Zusammenarbeit mit dem Jugendamt, dass man da mal runde Tische macht.“ (Z.37 ff.)	
3.4	Räumlichkeiten	Aussagen der Proband*innen über die Räumlichkeiten in inklusiven Settings	SP1: „Räumlichkeiten, ich finde wir haben viel zu kleine Räumlichkeiten, so dass man gar nicht genug Platz hat, um sinnvoll zu lernen.“ (Z.98 ff.)	Wird codiert, wenn ein/e Proband*in über die Räumlichkeiten in inklusiven Settings sprechen.

3.5	Individuelle Betreuung	Aussagen der Proband*innen über die individuelle Betreuung der Schüler*innen in ihren Klassen	L1: „Damit du jedem gerecht wirst, ist es glaube ich schon auch wichtig, dass es Förderschulen auch gibt.“ (Z.53 f.)	Wird codiert, wenn Proband*innen Aussagen über individuelle Betreuung der Schüler*innen tätigen.
3.6	Sozialverhalten	Aussagen der Proband*innen über das Sozialverhalten der Schüler*innen in ihren Klassen	L3: „Das als Normalität anzunehmen, das Leben als Gemeinschaft. Die sind alle sehr sozial. Und nicht nur die Inklusionsschüler werden glaube ich sozialer, sondern auch die anderen werden glaube ich viel sensibler und sozialer durch die Inklusion, wenn es halt richtig stattfindet.“ (Z. 75 ff.)	Wird codiert, wenn Proband*innen über das Sozialverhalten der Kinder in ihren Klassen sprechen.
3.7	Unterrichtsstörungen	Aussagen der Proband*innen über Gründe der Unterrichtsstörungen in ihren Klassen	L2: Mindestens zwei von den fünf Kindern, merken jetzt, wie schnell die anderen sind und, dass sie nicht mehr mithalten können. Dann fangen die auch an zu stören. Nur die, die in sich selbst ruhen und noch nicht wirklich reflektiert sind, können da problemlos mitarbeiten, das ist denen dann egal.“ (Z.62 ff.).	Wird codiert, wenn Proband*innen Aussagen über Unterrichtsstörungen tätigen.

3.8	Leistungsbeurteilung	Aussagen der Proband*innen über den Prozess der Leistungsbeurteilung in inklusiven Settings	SP2: „Ich muss halt immer schauen: Zu was ist dieses Kind in der Lage? Was kann dieses Kind erreichen? Was ist das Ziel? Was soll dieses Kind vielleicht erreichen? Und dann habe ich meistens, also grade auch in Mathe den Zahlenraum ein bisschen niedriger gemacht oder einfach auch Aufgaben weggelassen, von denen ich wusste, sie werden die nicht schaffen. Um sie auch nicht zu demotivieren.“ (Z. 220 ff.)	Wird codiert, wenn ein/e Proband*in Aussagen über die Leistungsbeurteilung in inklusiven Settings tätigt.
Oberkategorie 4: Persönliche Meinung				
4.1	Schulwechsel	Aussagen der Proband*innen über Erfahrungen mit Schulwechsel. Dies betrifft sowohl den Wechsel von der Förderschule zu inklusiven Settings als auch von inklusiven Settings zu Förderschulen.	L2: „Also denen geht es gut, weil die natürlich jetzt fit sind. Inklusiv beschulte Kinder hier sind deutlich weiter oder kommen schneller weiter, als wenn sie in der Förderschule wären. Das ist ganz eindeutig so. Wenn die in einem Schuljahr, sag ich jetzt mal vier, fünf	Wird codiert, wenn Proband*innen ihre Erfahrungen über Schulwechsel von Schüler*innen äußern. Hierzu zählen sowohl Schulwechsel von der Förderschule in eine Inklusionsklasse bzw. -schule als auch von einer Inklusionsklasse bzw. -schule zu einer Förderschule.

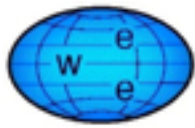
			Buchstaben lernen, haben wir bis Weihnachten locker alle durch. Bei manchen geht es noch viel schneller. Das ist natürlich dann ein riesen Unterschied. Deshalb passt es dann auch wieder, wenn die schonmal ein Schuljahr in der Schule waren und dann quasi mit uns weiter lernen.“ (Z.202 ff.)	
4.2	Stressfaktoren	Aussagen der Proband*innen zu Stress- und Belastungsfaktoren	L1: „Dann wird’s schwierig, weil dann kommt auch das, dass du das Gefühl hast, du wirst (den Schüler*innen) nicht mehr gerecht und das macht ja auch was mit dir. Wenn die Ressourcen im Gesamten nicht da sind, und dann leiden deine eigenen Ressourcen, weil du alles gibst. Und dann hast du einfach nicht mehr diese Zeit. Dann fehlt auch oft dieser Austausch, die Zeit für den Austausch [...], dann kannst du dem	Wird codiert, wenn Proband*innen Faktoren äußern, die für sie persönlich als Belastung oder Stress geführt haben.

			nicht mehr gerecht werden. Dann wird's zu viel.“ (Z. 85 ff.)	
4.3	Kompetenzen	Aussagen der Proband*innen, welche Kompetenzen eine Lehrkraft für gelingende Inklusion mitbringen sollte	SP2: „[...] Da muss die Lehrkraft vor allem belastbar sein, würde ich sagen. Sie muss belastbar sein und sich trotzdem immer vor Augen halten, dass sie es auch mit Förderkindern zu tun hat. Sie muss bei den Bewertungen usw. immer auch berücksichtigen: das sind ja Inklusionskinder. Das ist manchmal wirklich schwierig diesen Spagat zu finden. (Z.199 ff.)	Wird codiert, wenn Proband*innen Aussagen darüber tätigen, welche Kompetenzen eine Lehrkraft mitbringen sollte, damit Inklusion gelingen kann.
4.4	Individuelle Einstellungen gegenüber Inklusion	Aussagen der Proband*innen über die persönliche Einstellung zu Inklusion	L1: „Ich denke nicht, dass Inklusion für jedes Kind geeignet ist. Also, es kann nicht für jedes Kind so der Raum, bzw. der Lernraum geschaffen werden, dass es wirklich voll davon profitiert. Weil oftmals auch nur mit einer Eins-zu Eins-Betreuung geht und das kann die	Wird codiert, wenn Proband*innen persönliche Meinungen zu Inklusion äußern. Werden Aussagen zu Förderschulen ebenfalls mitgeteilt, werden diese Aussagen in Punkt 4.5 codiert.

			Schule glaube ich einfach gar nicht leisten.“ (Z.124 ff.)	
4.5	Individuelle Einstellungen gegenüber Förderschule	Aussagen der Proband*innen über die persönliche Einstellung zu Förderschulen	L1: „Das ist jetzt so mein persönlicher Eindruck und damit du jedem gerecht wirst, ist es glaube ich schon auch wichtig, dass es Förderschulen auch gibt. Auch vielleicht gerade für Kinder, die einfach wenig Anteil an unserem Leben nehmen können, aus welchem Grund auch immer, die einfach eine ganz besondere Förderung auch brauchen. Zum Beispiel ein schwerst mehrfach behindertes Kind, was will das im Gymnasium? Also ich bin wirklich für Inklusion, aber irgendwo sind dem schon auch Grenzen gesetzt und das kann ja auch dann keine Schule leisten. Nicht unter diesen Bedingungen, wie bei uns Regelschule läuft.“ (Z.53 ff.)	Wird codiert, wenn Proband*innen persönliche Meinungen zu Förderschulen äußern. Werden Aussagen zu Inklusion ebenfalls mitgeteilt, werden diese Aussagen in Punkt 4.4 codiert.

Oberkategorie 5: Ausblick				
5.1	Gelingensbedingungen	Aussagen der Proband*innen über Gelingensbedingungen für Inklusion	SP2: „Da würde ich auch auf jeden Fall sagen viel mehr Personal. Also viel kleinere Klassen und viel mehr Personal. Das ist glaube ich schonmal das Wichtigste. Und dann vielleicht tatsächlich auch, dass dieses Konkurrenzdenken der Schüler so ein bisschen wegfallen müsste. Weil das beobachtet man in Inklusionsklassen tatsächlich auch oft, dass die Kinder sich immer fragen, warum hat der denn jetzt eine viel leichtere Arbeit oder wieso schreibt der jetzt nur zwei Seiten und keine vier Seiten. Also dieses ungerecht behandelt werden, das empfinden viele Kinder einfach so. Das müsste vielleicht ein bisschen wegfallen. Aber ich weiß nicht, wer das schulen müsste, ob das jetzt wieder Aufgabe der Lehrkraft ist oder	Wird codiert, wenn Proband*innen Aussagen darüber tätigen, welche Gelingensbedingungen es ihrer Meinung nach für Inklusion benötigt.

			Aufgabe der Eltern oder keine Ahnung. Vielleicht ein bisschen mehr Verständnis für diese Kinder aufzeigen.“ (Z.239 ff.)	
5.2	Wünsche für den Beruf	Aussagen der Proband*innen über persönliche Wünsche für ihren Beruf	L2: „Erstmal noch jemanden dabei zu haben und dann auch, wenn man die Arbeit leistet, die andere leisten, auch genauso bezahlt zu werden.“ (Z. 274 f.)	Wird codiert, wenn Proband*innen persönliche Wünsche für ihren Beruf äußern.



Weltbund
für Erneuerung der Erziehung

An den:

Weltbund für Erneuerung der Erziehung – deutschsprachige Sektion e. V
Keplerstraße 87
D - 69120 Heidelberg

Einverständniserklärung

Hiermit genehmige ich die Veröffentlichung dieser Publikation für den Weltbund für Erneuerung der Erziehung.

Arbeitstitel:

Inklusion an Grundschulen - Chancen und Herausforderungen aus der Perspektive von Lehrkräften

Heidelberg, den 14.12.2022

Unterschrift gez. C. Gangl (Ihr Name: Cora Gangl)